musikpädagogik konkret

Ulrich Günther
Birgit Jank
Thomas Ott
(Hrsg.)

Georg Mondwurf

Gioacchino Rossini: Der Barbier von Sevilla

Bericht über eine Unterrichtsreihe

Wißner

Georg Mondwurf

Gioacchino Rossini: Der Barbier von Sevilla

musikpädagogik konkret
Band 4

herausgegeben von
Ulrich Günther
Birgit Jank
Thomas Ott

Georg Mondwurf

Gioacchino Rossini: Der Barbier von Sevilla

Bericht über eine Unterrichtsreihe

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

ISBN 3-89639-375-8

Karikatur auf dem Cover:
„Rossini überzeugt sich persönlich von der Qualität der modernen Operndidaktik"
Zeichnung: Sandra Grube, Schülerin der Georg-Büchner-Schule 2, Bremerhaven
(Sandra Grube ist auch die Zeichnerin der Rollenkarten im Anhang des Buches)

Fotos: Georg Mondwurf

© Wißner-Verlag, Augsburg 2003
www.wissner.com

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Inhalt

TEIL 1

1. Wie alles begann 7

2. Die Handlung:
Informationen, Hintergründe, Begründungen 11

3. Die Musik:
Informationen, Hintergründe, Begründungen 15

4. Die szenische Interpretation:
Hintergründe, Überlegungen, Konsequenzen 19

TEIL 2

5. Die Unterrichtseinheit 21

5.1 Kollektive Einfühlung –
Die Ouvertüre zum BARBIER (1. & 2. Stunde) 22

5.2 Individuelle Rolleneinfühlung (I) –
Die Protagonisten (3. & 4. Stunde) 23

5.3 Individuelle Rolleneinfühlung (II) –
Weiterführung (5. Stunde) 25

5.4 Die praktische Umsetzung:
Hinweise und Erfahrungen 25

5.5 Das neue Bürgertum oder:
Was bewegt Figaro? 31
5.5.1 „Mein wirklich phantastischer Laden!" – Die Stretta 31
5.5.2 Figaros Ideen: „Das Gold macht aus mir einen Vulkan!" (7. & 8. Stunde) .. 31
5.5.3 Die praktische Umsetzung: Hinweise und Erfahrungen 33

5.6 Der Adel oder Almaviva:
„Fort von hier, Pöbel!" 35
5.6.1 Almaviva und die Musiker 35
5.6.2 Die praktische Umsetzung: Hinweise und Erfahrungen 39
5.6.3 Almaviva: „Ich verhaftet? Nein, niemals!" (I) 40
5.6.4 Almaviva: „Ich verhaftet? Nein, niemals!" (II) 43
5.6.5 Die praktische Umsetzung: Hinweise und Erfahrungen 44

5.7 Das alte Bürgertum oder Dr. Bartolo:
„Oh, was für Zeiten!" 46

5.8 Das Frauenbild oder Rosina:
„Bin bescheiden und sehr folgsam!" 48
5.8.1 Das Duett Rosina / Figaro" (17. & 18. Stunde) 48
5.8.2 Das Rezitativ: Rosina, Almaviva und Figaro (19. & 20. Stunde) 49
5.8.3 Das Finaletto 50
5.8.4 Die praktische Umsetzung: Hinweise und Erfahrungen 51

6. Darstellung ausgewählter Stunden 55

6.1 Figaros Ideen:
„Das Gold macht aus mir einen Vulkan!" (7. & 8. Stunde) 55

6.2 Das Rezitativ (Rosina, Almaviva und Figaro)
(19. & 20. Stunde) 64

7. Gesamtreflexion der Unterrichtseinheit 75

ANHANG

Literaturverzeichnis 81

Übersicht der Hörbeispiele 84

Übersicht der Videobeispiele 85

Arbeitsblätter 86

TEIL 1

1. Wie alles begann ...

Während einer Fortbildung zur „Szenischen Interpretation von Dramentexten" wurde ich darauf aufmerksam, dass der Ansatz auch im Musikunterricht erprobt, diskutiert und vielerorts schon erfolgreich eingesetzt wird. Wenige Wochen später hatte ich Gelegenheit, eine Unterrichtseinheit zu Mozarts FIGARO zu beobachten, und konnte die Materialien einsehen. Eigentlich war danach für mich klar, dass dieser Ansatz zwar sehr viele Vorteile bergen mochte – insbesondere in seiner Handlungsorientierung –, dass er für mich aber nicht in Frage kam: Zugegebenermaßen bin ich eher ein Bewegungsmuffel und irgendwie fehlte mir damals die pädagogische Courage für einen solch andersartigen Musikunterricht. Das wären nun Punkte, die sich – um der Sache willen – durchaus überwinden ließen. Allerdings hatte ich gerade an der Sache noch Zweifel.

Schüler lesen Texte, lassen sich in Situationen hinversetzen und werden durch Mozarts oder Bizets Opernmusik zu unterschiedlichen szenischen Umsetzungen inspiriert, über die sie diskutieren und nachdenken. Meine bisherigen Versuche, Schüler für das Genre Oper zu begeistern, beschränkten sich darauf, vor dem Theaterbesuch eine Zusammenfassung der Handlung des Stückes zu lesen, wichtige musikalische Szenen zu analysieren und einige Ausschnitte auf Video anzuschauen und zu besprechen – obligatorisch dann der Probenbesuch und die Vor- oder Nachbesprechung mit der Dramaturgin. Also musikpädagogische Hausmannskost, die von meinen Schülern der gymnasialen Oberstufe akzeptiert wurde. Positiv bewertet wurden stets die Exkursionen ins Stadttheater, die Probenbesuche und vor allem der abendliche Opernbesuch. Kritik gab es allerdings immer wieder an der Musik: Sie sei störendes Beiwerk und zuweilen kaum auszuhalten, so war häufig zu hören. Würde sich dies grundlegend ändern, wenn Schüler durch eine szenische Interpretation ein Opernwerk ganzheitlich erführen?

Gerade in diesem Punkt empfand ich die Materialien zur Szenischen Interpretation nicht vollständig überzeugend. Die angebotenen Verfahren scheinen zwar dafür geeignet, durch interessante Methoden kreative szenische Umsetzungen zu inspirieren, jedoch verweisen sie die Musik eher auf eine äußere Schiedsrichterrolle. Zentrum der ganzheitlichen Erfahrung war das szenische Geschehen, das durch sie inspiriert oder an ihr gemessen wurde. Als Material blieb die Musik weitgehend unangetastet.

Eine weitere Beobachtung gehört ebenfalls in diesen Zusammenhang: Die Begründung für oder gegen die Behandlung einer bestimmten Oper wird in den bisher veröffentlichten Materialien zur Szenischen Interpretation im Musikunterricht zumeist über die inhaltliche Ebene getroffen. Natürlich ist es legitim zu fragen, welche

für die Lebenswirklichkeit der Schüler relevanten Momente die Handlung bietet. Dennoch reicht das für das komplexe Genre Oper nicht aus. Muss nicht mit der gleichen Berechtigung auch die didaktische Relevanz der Musik hinterfragt werden: An welche Vorerfahrungen der Schüler kann angeknüpft werden? Welche objektiven Lernprozesse erscheinen als möglich, die in ihrem Ergebnis auch Bedeutung für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Musiktheater haben?

*

Die in diesem Büchlein skizzierte Unterrichtseinheit zum BARBIER VON SEVILLA habe ich in einem Grundkurs Musik (11. Schuljahr) der gymnasialen Oberstufe verwirklicht. Angestoßen wurde dieser Versuch letztendlich dann durch meine Neugier, inwieweit sich die methodischen Vorteile der Szenischen Interpretation von Musiktheater auch unter konkreten didaktischen Fragestellungen als tragfähig erweisen würden. Es war ein Versuch, die Szenische Interpretation von Musiktheater stärker auf die Voraussetzungen und Interessen der Schüler, die faktischen Möglichkeiten von Musikunterricht in allgemeinbildenden Schulen sowie auf die Bedingungen des Genres Oper abzustimmen. Immer im Vordergrund stand bei der Planung und Umsetzung die Maßgabe, inhaltliche und musikalische Ebene der Oper gleichermaßen zu gewichten.

Der vorliegende Text gliedert sich in einen theoretischen und einen praktischen Teil. Die ersten Kapitel liefern Informationen und Hintergründe zum Inhalt und zur Musik der Oper sowie grundsätzliche Überlegungen zum Umsetzen des BARBIER mit Hilfe der Szenischen Interpretation. Der mit der Materie vertraute Leser mag diese Informationen getrost überschlagen und ggf. zu einem späteren Zeitpunkt punktuell nachschlagen.

Schon die kurze Zusammenfassung der Handlung zeigt, dass es bei der Beschäftigung mit Rossinis BARBIER kaum darum gehen kann, Schülern eine zentrale inhaltliche Botschaft zu vermitteln; anders als beispielsweise in Verdis Vertonung der KAMELIENDAME (LA TRAVIATA; Venedig 1853), die im Konflikt mit der bürgerlichen Gesellschaft tragisch scheiterte; oder in Mozarts geradezu philosophischer Oper COSI FAN TUTTE (Wien 1790) gibt es im BARBIER schlichtweg keine Botschaft. Doch lassen sich am BARBIER alternative Ansätze aufzeigen, die den Gegenwartsbezug der Oper und ihrer Charaktere evident machen.

Im 3. Kapitel wird der Vorwurf, Rossinis BARBIER sei reine „Unterhaltungsmusik", relativiert: Die Eingängigkeit von Gesang und Musik ist auch ein pädagogischer Vorteil, den es durch eine tragfähige didaktische Konzeption zu flankieren gilt. Die Vorstellung eines Paradigmenwechsels zwischen Rossinis oberflächlicher Gesangsoper und den dramatischen Opernkunstwerken Mozarts, Verdis oder gar Wagners, wird hier gänzlich aufgegeben. Zwar mag manches musikhistorische Urteil eine solche Diskontinuität nahe legen, dennoch ist ein solcher Bruch nicht haltbar, denn kein Opernkomponist in der Nachfolge Rossinis konnte sich dessen prägendem Einfluss entziehen. Deshalb erscheint eine Oper wie der BARBIER als geeignet, Schüler an eine

musikdramatische Ästhetik heranzuführen, die zwar wegen ihrer Formelhaftigkeit von späteren Komponisten kritisiert wurde, die jedoch das Musiktheater des gesamten 19. Jahrhunderts geprägt hat. Ist Rossinis dramatische Formel am Beispiel des BARBIER von den Schülern selbständig erschlossen, würde dies perspektivisch auch das musikalische Verstehen weiterer Werke erleichtern. Obwohl Rossinis musikdramatische Konzeption von der auf ihn folgenden Komponistengeneration weiterentwickelt, modifiziert und zunehmend aufgeweicht wurde, kam es nicht zum Bruch mit diesem Formprinzip. Selbst in den vielschichtigen Szenen der mittleren und sogar der späten Werke Giuseppe Verdis lässt sich Rossinis Operntypus noch nachweisen.

Im 4. Kapitel wird schließlich die Frage gestellt, wie all dies einer Lerngruppe mit Hilfe der von Katharina Megnet, Ralf Nebhuth, Wolfgang Martin Stroh und Rainer O. Brinkmann entwickelten Szenischen Interpretation von Musiktheater vermittelt werden kann. Viele der dort angebotenen methodischen Ideen werden auch im Rahmen der Unterrichtseinheit zum BARBIER gebraucht. Wichtig ist, das musikalische Material der Oper als gleichrangig anzusehen. Rossinis Musik soll interessante und kontroverse szenische Umsetzungen durch Schüler inspirieren, als Material jedoch nicht sakrosankt bleiben. Die hierfür im vorliegenden Büchlein dokumentierten Materialien wurden erprobt, besitzen jedoch nach wie vor Aufforderungscharakter, weil keineswegs alle Probleme zufriedenstellend gelöst wurden.

Im zweiten, dem praktischen Teil des Büchleins (Kap. 5 bis 7) wurde das bisherige Verfahren zur Szenischen Interpretation von Musiktheater auf Rossinis Oper übertragen und durch weitere Vorschläge ergänzt. Die Dynamik szenischer Selbstdarstellung der Gruppe beziehungsweise einzelner Schüler wurde intensiviert und die angesprochene musikästhetische Formel Rossinis von der Lerngruppe selbständig abgeleitet. Die zum ‚Aufbrechen' der Rossinischen Musik notwendigen Instrumente aus dem Bereich der Rock- und Popmusik dürften mittlerweile an den meisten Schulen vorhanden sein. Als Variante im Umgang mit Rossinis Musik wird das Arbeiten am Musik-Computer vorgeschlagen: das Vorbereiten und das Durchführen einer szenischen Interpretation mit eigenen Hörbeispielen. Zwar verfügen nur wenige Musiklehrerinnen und -lehrer über einen eigenen Computerraum, dennoch hat der Computer mittlerweile in vielen Musikräumen seinen festen Platz. Beim Umsetzen dieser Unterrichtseinheit kann es erforderlich werden, zu improvisieren und notfalls in den Informatikraum auszuweichen. Der Aufwand lohnt sich, da es auf diesem Wege möglich wird, Rossinis Musik in ihre Bestandteile zu gliedern. Materialien hierfür stehen in der Form von MIDI-Files[1] im Internet unter der Adresse http://www.prs.net oder http://www.classicalarchives.com in ausreichender Zahl zur Verfügung: Neben der

1 Die Schnittstelle zwischen Computern und Musikinstrumenten wird mit MIDI (= Musical Instruments Digital Interface) abgekürzt. Die Information, die zwischen verschiedenen MIDI-Geräten übertragen wird, liegt als MIDI-Datei vor. Sie enthält in digitaler Form die wichtigsten musikalischen Parameter - jedoch keinen Gesang. Der Vorteil liegt in ihrer hohen Kompatibilität zu vielen Geräten, ihrem geringen Speicherbedarf und somit einer schnellen Übertragbarkeit ins Internet.

Ouvertüre können alle wichtigen Arien und Duette kostenlos geladen und mit zumeist kostenlosen Programmen auf jede nur erdenkliche Art und Weise geändert und weiter verarbeitet werden. Wenn also an manchen Stellen des Büchleins auf eine Verfremdung Rossinischer Opernmusik hingewiesen wird, bildet dennoch das Original einen wichtigen Bezugs- und Reflexionspunkt. Grundsätzlich können die meisten Unterrichtsvorschläge aber auch ohne Instrumente oder Musik-Computer verwirklicht werden; eine handelsübliche Audiofassung des BARBIER oder die unbearbeiteten MIDI-Files reichen aus.

*

Der Abschluss des vorliegenden Büchleins hat länger gedauert als geplant. Ohne die Geduld und die Ermunterungen von Herrn Professor Dr. Ulrich Günther wäre das Vorhaben gänzlich gescheitert. Auch für die vielen wertvollen und kritisch-konstruktiven Ratschläge bei der Fertigstellung des Manuskripts schulde ich ihm großen Dank. Von besonderer Wichtigkeit war für mich auch die Unterstützung durch meine Frau und meinen Sohn. Einen schreibenden Familienvater mit Geduld zu ertragen, ist sicherlich kein leichtes Unterfangen: dafür danke ich Freya und Hagen. Aber noch andere Dankesschuld ist abzutragen: Dietmar Baumann, Alexander Decker, Bertram Kloss, Ursula von Lienen, Prof. Dr. Thomas Metscher, Wolfgang Pohl und Karl-Heinz Ruschke haben das Projekt mit großem Interesse begleitet; ihnen habe ich zahlreiche Anregungen und Ratschläge zu verdanken. Auch meinen Eltern, Käthe und Klaus Mondwurf, sowie meinen Schwiegereltern, Therese und Johann Suur, gilt mein Dank für die Unterstützung des Buch-Projektes. Nicht zuletzt danke ich allen beteiligten Schülerinnen und Schülern vom Bremerhavener Schulzentrum Carl von Ossietzky (Gymnasium - Oberstufe) für ihre Bereitschaft und Offenheit während der Unterrichtsreihe - besonderer Dank gilt der Illustratorin Sandra Grube (Georg-Büchner-Schule II, Bremerhaven).

2. Die Handlung: Informationen, Hintergründe, Begründungen

Hilfreich ist die Kenntnis der Vorgeschichte, welche noch in Madrid spielt: Dort sieht der Graf Almaviva auf einer belebten Straße die junge Rosina aus Sevilla. Sie weckt sofort sein Interesse und Almaviva beschließt, nachdem er Namen und Herkunft in Erfahrung gebracht hat, ihr nachzureisen. Allerdings fasst er den folgenschweren Entschluss, inkognito zu bleiben; er möchte nicht mehr wegen Geld und Titel geliebt werden und nennt sich einstweilen Lindoro, Student der Rechte. Die Handlung der Oper beginnt nach seiner Ankunft in Sevilla. Mit allen Mitteln versucht dort Dr. Bartolo, der Vormund des Mädchens, zu verhindern, dass Almaviva sich ihr vorstellt und seine Liebe offenbart; denn der Mitgift wegen möchte der Alte selber sein Mündel heiraten. Trotz der Hilfe des listigen Figaro, der früher am spanischen Hof angestellt war und nun als Barbier im Hause Bartolos ein- und ausgeht, muss der Graf erst viele Hürden nehmen, bis er Rosina in die Arme schließen kann.[2]

Es fällt schwer, in dem Tohuwabohu der turbulenten Komödie den Überblick zu behalten. Die Verwirrungen und Verkleidungen sind zahlreich und das Tempo der ereignisreichen Handlung lässt für Reflexion wenig Raum. Verlässt sich der Opernbesucher auf die Lektüre des Programmheftes vor Beginn einer Aufführung, ist die Gefahr groß, den Handlungsfaden schnell zu verlieren. Jedoch ist die Kenntnis der Handlung auch nicht unbedingt die Folie, durch welche eine solche Oper wahrgenommen werden muss. Letztlich bildet sie nur das Rahmengeflecht, um die zur Schau gestellten Charaktere oder Typen in komische Situationen zu bringen. Der Grund hierfür liegt im Ursprung des Stoffes, in einer Kunstform, in der die Akteure mehr oder weniger improvisierten – der so genannten *Commedia dell'Arte*.

Deutlich zeichnen sich im BARBIER die Typen der *Commedia* ab: ein adliger Capitano (= Graf Almaviva) und seine angebetete Colombina (= Rosina) als das obligatorische Liebespaar in dieser Kunstform; dann der misstrauische Dottore (= Dr. Bartolo) sowie weitere komische alte Männer (= Don Basilio) und schließlich der gewitzte Arlecchino (= Figaro), ein Draufgänger und Tausendsassa, der alle Fäden in der Hand hält. Kurt Honolka (1979, S. 185) erklärt: „Die Standard-Figuren sind Sinnbilder des ewig Menschlichen und unwandelbar Gültigen in noch so vielfältiger Verwandlung." Aus der engen Verbindung der italienischen *Commedia dell'Arte* zum Karneval, auf die Wolfram Krömer (1976, S. 9) hingewiesen hat, erschließt sich der Sinn der Figuren: Sie sollen den Menschen den Spiegel vorhalten. Dass Beaumarchais, der die maroden Verhältnisse des *Ancien Régime* für seinen gesellschaftlichen Aufstieg zu nutzen wusste, hier einen komisch-parodistischen Umgang mit seiner eigenen Ge-

2 Eine ausführliche Synopse des BARBIER findet sich im Anhang.

genwart treibt, ist überdeutlich. Vielleicht hat er sich aber auch die Widersprüchlichkeit der eigenen Biographie von der Seele geschrieben. Andererseits war er kein Einzelfall, sondern Teil gesamtgesellschaftlicher Verhaltensweisen – in dieser Lesart wäre sein Umgang mit den „Sinnbildern des ewig Menschlichen" aus einer moralisierenden Sicht heraus zu deuten: der dekadenten Aristokratie, dem arrivierten Dritten Stand und letztlich auch sich selber den Spiegel vorzuhalten.

*

Die Parallelen zur Lebenswirklichkeit im 21. Jahrhundert sind offenkundig: Ähnlich der gesellschaftlichen Situation Frankreichs, in der die Dichtung entstand, erleben wir einen tief greifenden sozioökonomischen Wandel. Wie die „ritterlich-aristokratische Moral" (Nietzsche) mit der Industrialisierung obsolet wurde, wird im postindustriellen Computerzeitalter die „Pflicht- und Leistungsethik" (Max Weber) immer fraglicher. Definierten wir unsere gesellschaftlichen Verteilungsprozesse bislang über die Erwerbsarbeit, stellt sich mit deren sukzessivem Wegfall die Frage nach einem neuen Gesellschaftsmodell immer drängender. Dass zusammen mit dem Wegfall moralischer Imperative in vielen Individuen ein Rückzug auf das eigene Ich stattfindet, kennzeichnet solche Prozesse heute wie damals. An die Stelle von Ethik und Moral treten Rollenklischees, „die den Bedürfnissen des narzisstisch strukturierten Ichs entgegenkommen" (Kemmelmeyer 1986, S. 426). Eine solche Problematik betrifft auch die Institution Schule: Hier sollen Schüler lernen, in immer stärkerem Maße Selbstbestimmung und Eigenverantwortung zu übernehmen. Dabei soll ihrem Interesse, die eigene Lebensgeschichte sinnvoll zusammenhängend zu gestalten, ebenso entsprochen werden wie auf der anderen Seite dem Interesse der Gesellschaft an Individuen, die Gefühle, Hoffnungen und Erwartungen ihrer Mitmenschen ein- und abschätzen können (vgl. Habermas 1976, S. 96). Brüchig gewordene gesellschaftliche Werte sind nicht allein durch die Schule wiederherzustellen. Im Sinne einer „teils konstruktiven, teils kompensatorischen Innovationsstrategie" (Fleischer-Bickmann) kann der Übernahme von Rollenklischees durch eine kritisch reflektierte Identitätsbildung entgegengewirkt werden. Das mag durch die Öffnung der Schule in die gesellschaftliche Realität (W. Schulz) angestoßen werden, es könnte aber auch innerhalb einer Auseinandersetzung mit historischen Personen und Gruppen erfolgen. Damit sei die These aufgestellt, dass auch die Auseinandersetzung mit den fiktiven Figuren des BARBIER dazu beitragen kann, dass Schüler ihr gegenwärtiges und zukünftiges Rollenverhalten kritisch zu hinterfragen lernen.

Figaro: Die Schüler können sich an seinem Beispiel mit der Rolle eines Mannes auseinander setzen, dem finanzielle Vorteile über alles gehen. Sein Wunsch nach Selbstbestimmung und die Solidarität mit der eigenen sozialen Schicht werden darüber vernachlässigt. Auch die eigentlichen Ziele jeder Erziehung und Ausbildung, wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit, werden gegenwärtig von vielen Schülern durch ein immer opportunistischeres Kalkül gegenüber Schule

und Unterricht *ad absurdum* geführt – die geforderten Ideale sind häufig einer erbarmungslosen Punktejagd gewichen. Natürlich können sich heutige Schüler die direkte Abhängigkeit der damaligen Menschen von der Aristokratie wohl nicht mehr vorstellen. Dennoch wäre zu bedenken, dass auch heute neue und vielfältige Formen der Abhängigkeit existieren: etwa von Arbeitgebern, Sozial- und Arbeitsämtern oder Banken. An die Stelle des freien Individuums in einer pluralistisch-demokratischen Gesellschaft tritt nur noch die Freiheit der selbstbestimmten Konsummöglichkeiten, die über den Arbeitsmarkt reglementiert werden. Mit Blick hierauf stellt Viviane Forrester (1998, S. 35) eine dunkle Prognose: „Für jene, die die wirtschaftliche Macht in den Händen halten [...], will es etwas heißen, wenn sie die Unruhestifter, die gestern protestierten, forderten und kämpften, heute als Knechte vor sich haben. Wie angenehm zu sehen, wie sie flehen, um endlich das zu erhalten, was sie [...] für den Heiligen Gral halten."

Graf Almaviva: Die Schüler können sich an seinem Beispiel mit der Rolle eines Mannes auseinander setzen, der es gewohnt ist, seine finanzielle Macht auszuspielen und der, wenn Geld oder Worte nicht reichen, ohne zu zögern Gewalt anwendet.

Auch im schulischen Bereich kompensieren körperliche und verbale Gewalt in immer stärkerem Maße mangelnde Fähigkeiten zur Konfliktbewältigung (vgl. Jürgensen 1994, S. 128ff.). Natürlich handelt es sich dabei in erster Linie um ein männliches Phänomen. Desintegration und Identitätsprobleme sorgen mit den entsprechenden Bildern, deren mediale Vermittlung immer grotesker, vielfältiger und schwerer kontrollierbar wird, dafür, „dass männliches Selbstbewusstsein auf körperlicher Stärke beruht" (Bitter 1993, S. 12).

Dr. Bartolo: Die Schüler können sich an seinem Beispiel mit der Rolle eines Mannes auseinander setzen, der sich weder in eine wandelnde Zeit noch in die Menschen, die ihn umgeben, hineinversetzen kann. Er zieht sich auf seinen Besitzstand zurück, den er absichern und vergrößern will. Mitmenschen werden von ihm nur geduldet, wenn sie bei diesem Projekt helfen – überall sieht er potenzielle Gefährdung und bleibt grundsätzlich misstrauisch. Die alten Ideale, die er immer wieder heraufbeschwört, führt er selber *ad absurdum*.

Es ist einzugestehen, dass der gegenwärtige Erwerb fachlicher Qualifikationen in der Institution Schule mehr und mehr vom gegenseitigen Misstrauen aller Beteiligten bestimmt wird. Hiermit direkt verbunden ist das Problem mangelnder Empathiefähigkeit. Durch zunehmende Probleme in der familiären Sozialisation wird diese Fähigkeit, sich in einen anderen Menschen hineinzuversetzen, dort ebenso wenig erfahren wie in der Schule.

Rosina: An ihrem Beispiel können Schüler sich mit der Rolle einer Frau auseinander setzen, die auf Erwartungshaltungen einer patriarchalischen Gesellschaft reagiert und so für die Reproduktion dieser Machtverhältnisse mitverantwortlich wird.

In gewisser Weise ist es legitim, Sinn und Zweck der Ehegemeinschaften in den Zusammenhang der bürgerlich-industriellen Gesellschaft zu stellen: Der Ehemann kompensiert im häuslichen Bereich die rauen Verhältnisse des Erwerbslebens durch

die liebevolle Zuwendung seiner Frau (vgl. Kluge 1985, S. 22). Trotz großer Fortschritte der weiblichen Emanzipationsbewegung dominiert die patriarchalische Gesellschaft auch im 21. Jahrhundert. Das Durchschnittsalter bei Eheschließungen sank in den vergangenen Jahren sukzessiv. Je mehr schulische Einrichtungen Schwierigkeiten mit ihrer identitätsbildenden Kraft haben, desto größer wird – gerade bei jungen Frauen – die Hoffnung, dass das soziale System der Ehe diese Aufgabe übernehmen wird. Insofern gibt es einen direkten Zusammenhang zwischen der Fundamentierung patriarchalischer Strukturen und den sich gerade für Frauen verschlechternden Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt. Potentiell neigen in der Oberstufe eher Schülerinnen als Schüler dazu, die Ausbildung vorzeitig zu beenden.

3. Die Musik: Informationen, Hintergründe, Begründungen

Beaumarchais' Figaro-Trilogie inspirierte im 18. und 19. Jahrhundert verschiedene Opernkomponisten. Zusammen mit André-Ernest-Modeste Grétry (1741-1813), einem der größten und erfolgreichsten französischen Opernkomponisten der damaligen Zeit, plante Beaumarchais selbst eine Umarbeitung des dritten Teils der Trilogie DIE SCHULD DER MUTTER zu einer Oper, aber hierzu kam es trotz der Vorliebe Grétrys für heitere Opern nicht – vermutlich durch den frühen Tod Beaumarchais' (vgl. Miller, a.a.O., S. 348). Mozarts HOCHZEIT DES FIGARO, am 1. Mai 1786 im Wiener Burgtheater uraufgeführt, sollte die einzige Vertonung des zweiten Teils bleiben.

Zahlreicher sind die Bearbeitungen für die Opernbühne beim BARBIER, dem ersten Teil der Trilogie (vgl. Pahlen 1993, S. 245). Allein der Süditaliener Giovanni Paisiello (1740-1816) (St. Petersburg 1782) und Gioacchino Rossini (Rom 1816) konnten einen nachhaltigen Erfolg erzielen. Für die Analyse sind Mehrfachvertonungen eines Sujets ein Glücksfall, da sich durch den direkten Vergleich sowohl die stilistischen Eigenheiten als auch der Zeitgeist einer Komposition deutlicher erkennen lassen. Auch hier wird ein kurzer Blick auf beide BARBIER-Opern notwendig, um die Besonderheiten Rossinis besser einschätzen zu können.

In seinen Überlegungen zum BARBIER konstatiert Volker Scherliess (1993, S. 58ff.) für alle zentralen Figuren der Komödie, dass sie in der Fassung Paisiellos differenzierter behandelt werden als bei Rossini. Während Paisiello seinen Figaro biographisch einführt, stellt Rossini ihn ohne lange Vorrede hin. „Er hat sie als Marionetten im Sinne der *Commedia dell'Arte* vor Goldoni behandelt." (ebd., S. 66) Ulrich Schreiber (1991, S. 188) hält Rossini ferner vor, dass sich im BARBIER „Versatzstücke" aus seinen anderen Opern finden: „So geriet die Ouvertüre des AURELIANO IN PALMIRA über ELISABETTA in den BARBIERE DI SIVIGLIA, also von zwei ernsten Opern in eine komische – der umgekehrte Weg war ebenso gut möglich [...]." Richtig ist, dass Rossini häufig das *Parodieverfahren* nutzte – nicht zuletzt wegen seinerzeit hektischer Produktionsbedingungen. Auch setzte sich die Idee des abgeschlossenen Kunstwerkes erst in der Mitte des 19. Jahrhunderts durch. Hier von Versatzstücken zu sprechen, zielt am Geist seines Operntypus vorbei.

*

Es mag widersprüchlich erscheinen, wenn gerade Rossini ein großer Einfluss auf die Entwicklung des italienischen und letztlich auch des europäischen Musikdramas zugesprochen werden muss. Hatte er doch den von seinen Nachfolgern so rigoros abgelehnten schematischen Aufbau der italienischen Oper forciert, fast bis zur Leblosigkeit verfestigt sowie das Wort-Ton-Verhältnis – nicht zuletzt wegen der gebote-

nen Eile – immer wieder nachlässig behandelt. Dennoch vollendete Rossini die von dem Wahlitaliener Simon Mayr (1763-1845) begonnenen kompositionstechnischen Neuerungen und fand als erster italienischer Komponist Anschluss an die von Gluck, Cimarosa und Mozart begonnene neue dramatische Sinngebung der Oper. Er etablierte in Italien eine Opernästhetik, die geeignet schien, menschliche Prozesse und Gefühle in musikalische Worte zu kleiden (vgl. Döhring 1981, S. 268).

Der von Rossini eingeführte formale Standard für den dramatischen Aufbau einer Opernszene ergibt sich aus einer Folge von musikalischen Abschnitten, die stets nach einem bestimmten Ablauf zusammengesetzt wurden: Zunächst das Rezitativ, dann ein langsamer Kantabilesatz, schließlich die schnelle Kabaletta mit abschließender *Stretta*. Der Spannungsbogen in der Darstellung dramatischer Affekte (z. B. Zorn, Schmerz, Liebe) verlief also immer gleichbleibend. Im ersten Satz (Kantabile) wird die Situation exponiert und durch eine formal freie Partie (z. B. *Recitativo accompagnato*) der neue Affektzustand für den zweiten Satz (Kabaletta) musikalisch-dramatisch motiviert. Die Kabaletta wird (als Zugeständnis an die Sänger, die nun Koloraturen improvisieren können) zumeist wiederholt, eine Stretta bzw. ein *crescendo* bildet den Abschluss der musikalischen Szene (vgl. Übersicht im Anhang). Das Schema war perfekt. Es versöhnte nicht nur die Ansprüche von Form und Drama, sondern lieferte gleichsam eine Schablone für den dramatischen Ablauf einzelner Szenen, die sich immer neu variieren ließ. Wegen der eiligen Produktionsbedingungen verwundert es kaum, wenn Rossini dieses Raster auch auf die Ensembleszenen übertrug.[3]

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass Ulrich Schreiber am Geist des Rossinischen Operntypus vorbeizielt, wenn er die Ouvertüren als Versatzstücke abtut. Zwar finden sich darin keine Hinweise auf Melodien oder die Handlung der Oper; da sie aber einerseits – wie im BARBIER oder in IL TURCO IN ITALIA – durchgängig nach der zweisätzigen Form mit abschließendem *crescendo* komponiert sind, exponieren sie die ästhetische Formel der folgenden Arien und Ensembles – was sie andrerseits untereinander austauschbar macht. Es ist zu vermuten, dass – im Gegensatz zu Paisiello – Rossinis BARBIER auf einer über den Text hinausgehenden musikalischen Ebene Gefühle und Attitüden der einzelnen Charaktere kommentiert und interpretiert. Eine solche Hypothese kann natürlich nur durch Analysen verifiziert werden, die einen Ausgangspunkt für die konkrete Unterrichtsplanung bilden.

---

3 Schließlich wurde es so konsequent auf die gesamten Nummern einer Oper angewandt, dass die Unterscheidung zwischen Arie, Kavatine und Rondo seit den Opern Rossinis nicht mehr einen strukturell unterschiedlichen Aufbau einzelner Szenen meint, sondern eben aufgrund des immer gleichen Schemas im dramatischen Aufbau nur Auskunft über die Position innerhalb des Gesamtaufbaus gibt. Auch die Disposition der einzelnen Nummern innerhalb der Oper wurde durch Rossini zu einem festen Standard. Auf die Ouvertüre hatte zwingend der Chor zu folgen, dann die Kavatinen der Hauptdarsteller, danach ein Duett oder Terzett und schließlich das Finale des ersten Aktes usw.

Figaro: Den ersten Auftritt (1. Akt, 2. Szene; „Largo al factotum") dieser Figur kommentiert Nikolaus de Palézieux (1983, S. 156ff.) mit den Worten: „Kaum eine Figur der Opernliteratur gibt derartig an." Sehr richtig stellt er den Bezug dieser Arie zur späteren Stretta des Duetts Figaro / Almaviva (1. Akt, 4. Szene; „All'idea di quel metallo") her, „die endlose Aufzählung [Figaros] der feilgebotenen Artikel in seinem Laden". Dass die Arie jedoch „ohne Logik auskommen muss", sieht de Palézieux falsch; denn an beiden Stellen wird der Hörer durch einen harmonischen Gerüstsatz, der sich dynamisch steigert, physisch mitgerissen: Figaro bekennt sich zu den bürgerlichen Idealen. Vor der Stretta liegt sein Duett mit dem Grafen, in dem er einen Plan entwickelt, wie Almaviva es gelingen könnte, in das Haus Bartolos einzudringen – auch hier findet sich die zweisätzige Anlage wieder. Durch differenzierte Einsätze, prozesshafte Gefühlssteigerungen und melodische Anspielungen lotet Rossini das opportunistische Verhalten Figaros, dem Grafen zu helfen, in vielfacher Hinsicht aus; sein verführerisches Thema entlarvt Almaviva als Mitschuldigen. Die von de Palézieux angeführten Stellen bilden dabei eine wirkungsästhetische Klammer.

Graf Almaviva: Aufschlüsse über den Grafen gibt neben der Introduktion (1. Akt, 2. Szene) vor allem das erste Finale (1. Akt, 13.-16. Szene). Hier versucht Almaviva den von Figaro entwickelten Plan umzusetzen. Als Soldat verkleidet will er sich bei Bartolo einquartieren. In einer der wenigen musikalischen Analysen dieses Finales spricht Luigi Rognono (1981, S. 71ff.) von „vier Episoden mit zwanzig musikalischen Themen, die die psychologische Entwicklung der Figuren kommentieren." In der Tat gibt es, um mit Stendhal (1992, S. 166) zu sprechen, „genügend Einfälle, um eine ganze Oper daraus zu machen".

Alles wird planmäßig aufgebaut. Als der Graf erkennt, dass er mit Worten nicht weiterkommt, wird er gewalttätig. Sofort gibt Rossini die zweisätzige Form auf (gegen Ende der 14. Szene). Mit vielfältigen Mitteln steigert und charakterisiert die Musik bis zu dieser Stelle die psychische Spannung, die zum Ausbruch des Kampfes führt. Danach folgt ein längerer, formal ungebundener Abschnitt, wo die übrigen Personen auftreten. Kampf und Chaos werden musikalisch kommentiert, sind aber noch nicht der Höhepunkt des Finales, das erneut vorbereitet wird: Almaviva legitimiert seine Gewalttätigkeiten gegenüber der eintretenden Wache, indem er sich – von einem Tutti-Schlag des Orchesters begleitet – als Adliger zu erkennen gibt. Die Wache weicht zurück, Bartolo will protestieren, wird aber zurückgehalten – die Stretta unterstreicht das allgemeine Entsetzen.

Dr. Bartolo: Es wurde bereits erwähnt, dass Bartolo sich in der Dichtung negativ über das bürgerliche Schauspiel äußert. Rossinis Librettist überträgt diese konservative Haltung auf die Situation seines Komponisten, indem Rosinas Oheim die neue zweisätzige Form zunächst verbal verurteilt: „Oh, was für Zeiten" (1. Akt, 3. Szene). Es ist das Verdienst des Musikwissenschaftlers und Dirigenten Alberto Zedda, Rossinis musikalischen Kommentar entdeckt zu haben. Während das Duett, das – bedingt durch die Koloraturen Rosinas und die relativ kurze Partie Almavivas – üblicherweise als Arie ausgewiesen wird, zwischen Rosina und dem als Musiklehrer verkleideten

Almaviva (2. Akt, 3. Szene) bislang eine konventionelle Nummer war, ergänzte Zedda (1969, S. 301ff.) in seiner kritischen Edition der Oper BARBIER einen treibenden zweiten Satz. Damit bekommt die Äußerung Bartolos ihren musikalischen Bezugspunkt.

Rosina: Wenn Volker Scherliess (1993, S. 66) kommentiert: „Auch bei Rosina bemerken wir eine Tendenz vom mehrschichtigen Charakter [Paisiello] hin zu brillanter Einseitigkeit [Rossini]", widerlegt das Duett mit Figaro (1. Akt, 9. Szene; „Dunque io son") diese Aussage. Figaro muss alle Künste aufbieten, um Rosina zu überreden, einen Brief an Almaviva zu schreiben. Rossini benutzt den ersten Satz (vorgetäuschte Überraschung) und das Zwischenspiel (vorgetäuschter Widerstand), um den gewitzten Charakter Rosinas – die ein weibliches Rollenklischee erfüllt, denn der Brief war in Wirklichkeit bereits geschrieben – in vielen musikalischen Facetten zu illustrieren. Im Schauspiel (2. Akt, 1. Szene) bleibt diese Szene eher konventionell: Rosina übergibt auf Figaros Vorschlag, einen Brief zu schreiben, die bereits fertigen Zeilen mit der lapidaren Bemerkung: „Ich habe keine Zeit, einen neuen zu schreiben." (Beaumarchais, a.a.O., S. 33) Die Übergabe des Briefes motiviert hingegen in der Oper den Einsatz der Kabaletta (2. Satz).

Im Terzett des 2. Akts (9. Szene) scheint die Entführung Rosinas durch Almaviva tatsächlich zu funktionieren: Rosinas Freiheit ist zum Greifen nahe. Figaro drängt zur Eile, Personen nähern sich dem Haus, er befürchtet, dass die Flucht vereitelt wird. Hier friert Rossini die Handlung gezielt ein: Indem die Anwesenden einer formalen Konvention gehorchen – sie wiederholen die Kabaletta „Zitti, zitti, piano, piano" –, fallen sie Basilio, dem eigentlichen Musiklehrer und Verbündeten Bartolos, und dem Notar, der die Hochzeit zwischen Rosina und Dr. Bartolo vollziehen soll, in die Hände (vgl. Stendhal 1992, S. 171). Almaviva nutzt die Gelegenheit und überredet den Notar, sie zu verheiraten. Somit stabilisiert sich im Finale die patriarchalische Herrschaft über Rosina. Beaumarchais hat es ihr für den zweiten Teil der Figaro-Trilogie vorbehalten, diesen Zustand zu problematisieren.

4. Die Szenische Interpretation: Hintergründe, Überlegungen, Konsequenzen

„Die grundsätzliche Schwierigkeit dabei war und ist, dass eine Oper selbst eine spezifische ‚Interpretation von Dramentexten' darstellt und die szenische Interpretation von Opern sich ständig mit dem Dramentext und der musikalischen Interpretation auseinandersetzen muss." (Brinkmann 1992, S. 14)

In jedem operndidaktischen Ansatz muss die Musik im Vordergrund stehen! In der Szenischen Interpretation wird sie gehört, in Bewegung umgesetzt und mit Hilfe des szenischen Geschehens entschlüsselt. Allerdings geht es in den bislang veröffentlichten Materialien häufig mehr um die Auseinandersetzung mit dem Libretto als um die Musik. In den Publikationen von Katharina Megnet, Ralf Nebhuth, Wolfgang Martin Stroh und Rainer O. Brinkmann herrscht, wie überhaupt im Musikunterricht der Oberstufe, eine große Pietät gegenüber dem musikalischen Kunstwerk. Eine solche Rücksichtnahme geht zu Lasten von musikpraktischen Phasen, deren Bedeutung sowohl für den erfahrungsbezogenen als auch für den handlungsorientierten Musikunterricht nicht hoch genug anzusetzen sind (vgl. Fischer 1976, S. 313).

In seiner Rezension der 1998 publizierten Materialien zur Szenischen Interpretation der DREIGROSCHENOPER schreibt Matthias Flämig (2000, S. 58): „Wenn nun entsprechende Erfahrungen an einem Schauspiel ohne Musik gemacht werden können, erscheint eine Auseinandersetzung mit der Musik wie eine reine, bestenfalls nette Zugabe. Stroh stellt daher konsequenterweise die Frage, warum man sich z. B. mit der Musik Alban Bergs herumschlagen sollte und sich nicht einfach mit der Szenischen Interpretation von Büchners WOZZECK zufrieden geben sollte. Er meint mit seiner Szenischen Interpretation des WOZZECK eine gelungene Antwort zu geben. Stand bei Büchner der gepeinigte Stadtsoldat im Zentrum, so ist es in Bergs Oper die Beziehung des unverheirateten Paares. Dies lässt sich aber wiederum gegebenenfalls ohne Musik darstellen."

Aber auch die Autoren Brinkmann und Nebhuth kennen dieses Problem und fordern auf, zur Klärung beizutragen. Mit Blick auf die Beaumarchais-Sujets hat Wystan Hugh Auden (1984, S. 280) sie eigentlich schon beantwortet: „Figaro ist [in der HOCHZEIT] als Charakter zu interessant, um ganz in Musik übersetzt werden zu können, so dass man sich mit dem Figaro, der singt, zugleich eines anderen bewusst wird, der nicht singt, sondern für sich selbst denkt." Bei Rossini entfalle diese Problematik: „Der Barbier von Sevilla aber [...], der ein toller Hans-Dampf-in-allen-Gassen ist, geht völlig in Musik auf."

Als weiteres Problem der Szenischen Interpretation kennzeichnet Matthias Flämig (ebd.) die implizierten didaktischen Probleme. Die Frage „was überhaupt die Sache ist, die an den Schüler herangetragen wird", sieht er mit den Begründungen zum Erfahrungslernen nicht hinreichend beantwortet: „Dies ist sicherlich auch ein

respektables, weil emanzipatorisches Ziel. Nur ist es nicht notwendig eines des Musikunterrichts."

Ohne den Aspekt des „Erfahrungslernens" auszublenden, will die in den folgenden Kapiteln dokumentierte Unterrichtseinheit zum BARBIER aufzeigen, dass subjektive Erfahrungen und objektive Lernziele nicht in einem Widerspruch stehen müssen – im Gegenteil. Dreh- und Angelpunkt wird dafür Rossinis zweisätzige Form, in die Schüler ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen gleichermaßen einschreiben und als Erkenntnisquelle nutzen.

Die Abfolge der Unterrichtseinheit zum BARBIER orientiert sich – ganz wie in der bisherigen Reihenfolge – an den Figuren Figaro, Almaviva, Bartolo und Rosina, wobei der eigentliche Handlungsverlauf der Oper nicht eingehalten wird. Ein Informationstext, den die Schüler jeweils am Beginn der einzelnen Stunden bzw. Szenen erhalten, reicht aus, um die inhaltliche Zuordnung zu gewährleisten. Hinter der Reihenfolge steckt weder die Erwägung, dass Figaro als Protagonist zwingend an den Anfang gehört, noch ein latenter männlicher Chauvinismus, der Rosina gewissermaßen zum „Schlusslicht" werden lässt. Vielmehr finden hier methodische Überlegungen Eingang, die Mechthild v. Schoenebeck (1995, S. 23) formuliert, wenn sie darauf hinweist, dass vor allem über die „wenig opernhafte Baritonstimme" ein sinnvoller Einstieg in eine Vokalmusik erfolgen kann, die den Schülern fremd und fern ist. Als allgemeine Methode liegt der Unterrichtseinheit die Konzeption Ingo Schellers zugrunde. Die von Katharina Megnet, Ralf Nebhuth, Wolfgang Martin Stroh und Rainer O. Brinkmann entwickelten spezifischen Verfahren für die szenische Interpretation von Musiktheater werden integriert (vgl. Übersicht im Anhang).

TEIL 2

5. Die Unterrichtseinheit

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf einen Grundkurs der 11. Jahrgangsstufe, der den BARBIER im Musikunterricht erfolgreich erprobt hat. Der Kurs bestand aus vier Schülerinnen und sechs Schülern. Leider gehört eine derart ideale Kursgröße immer noch zu den Ausnahmeerscheinungen im Schulalltag. Bei größeren Lerngruppen wird es unumgänglich sein, die Rollen doppelt oder ggf. sogar dreifach zu besetzen. Aufgrund der damit verbundenen höheren Belastungen für den Spielleiter bzw. den Lehrer – mehr organisatorischer Aufwand (Kopieren der Arbeitsblätter, Bereitstellung der Räumlichkeiten für Gruppenarbeit) aber auch eine höhere physische Belastungen (Gruppenmusizieren usw.) – sollte eine Durchführung gut überlegt und vorbereitet sein. Empfehlenswert ist sie nur, wenn die Schüler bereits an selbständiges Arbeiten gewöhnt sind. Dann allerdings liegt in einer Verdoppelung der Rollen zugleich eine Chance auf viele interessante Vergleiche und Interpretationen des Stoffes.

In diesem Grundkurs Musik waren die theoretischen und praktischen Voraussetzungen – wie kaum anders zu erwarten – recht unterschiedlich. Der Violinschlüssel konnte zwar von allen gelesen werden, jedoch spielten nur wenige ein Instrument. Das Gesamtinteresse am Musikunterricht war dennoch hoch, richtete sich aber in erster Linie auf musikpraktische Phasen. Den Schülern ohne private musikalische Vorbildung kamen dabei die Ansätze der Szenischen Interpretation in besonderem Maße entgegen, da somit ihre kreative Beteiligung nicht – wie im schulpraktischen Instrumentalspiel zumeist üblich – auf Gesang oder Perkussion beschränkt blieb. Ohnehin ist bei einem Thema wie Rossinis BARBIER ein kaum zu unterschätzendes egalitäres Moment anzunehmen, da den meisten Lerngruppen – wie auch in diesem Kurs – Inhalt und Musik dieser Oper unbekannt sein dürften.

Für unsere Arbeit war es stets von Vorteil, dass ein großer Raum zur Verfügung stand, der außer einer Tischgruppe noch über eine hinreichend große Spielfläche verfügte, so dass zeitraubendes Umräumen oder Wegräumen der Tische am Beginn einer Stunde entfiel. In einem angrenzenden Raum gab es außerdem zehn Arbeitsplätze – jeweils mit Computer und Keyboard. Darüber hinaus wurden für die Durchführung eine Stereoanlage, ein Videorecorder und eine mobile Computereinheit mit angeschlossener Verstärkeranlage eingesetzt.

Einige Wochen vor der Unterrichtseinheit zum BARBIER hatte ich mit dem Grundkurs eine Aufführung der Oper LUCIA DI LAMMERMOOR im Stadttheater besucht. Da mir die Karten kurzfristig angeboten wurden (ein Kollege konnte sein Kontingent nicht ausschöpfen), beschränkte sich die Vorbereitung auf ein mündliches Zusammenfas-

sen der Handlung und auf einige Hör- und Videobeispiele. Das Ergebnis war ernüchternd: Nach dem ersten Akt hatte fast der gesamte Kurs das Theater verlassen. Als Grund wurde später angegeben, es sei unerträglich gewesen. Meine Ankündigung der Unterrichtseinheit zum BARBIER stieß deshalb nicht auf einhellige Begeisterung. Erst nachdem ich die Planung und den methodischen Verlauf skizziert hatte, artikulierten die Schüler ein anfänglich vorsichtiges Interesse und eine prinzipielle Bereitschaft, sich auf einen erneuten Versuch mit dem Genre Oper einzulassen.

5.1 Kollektive Einfühlung – Die Ouvertüre zum BARBIER (1. & 2. Stunde)

Vorüberlegungen: Eine für Rossinis Opernstil programmatische Stelle in der Ouvertüre wird an das Einfühlen in die sozialen Schichten (Adel, neues und altes Besitzbürgertum) der Oper gekoppelt. Die Schüler entwickeln charakteristische Gebärden, Handbewegungen und Haltungen dieser sozialen Gruppen.
Eingesetzt wird die zweite Hälfte der Ouvertüre. Es handelt sich um eine Art Reprise, die mit dem wiederkehrenden ersten Thema (*Allegro con brio*) in e-Moll beginnt. Das gesangliche zweite Thema setzt – diesmal ohne Überleitung – in der Tonart E-Dur ein; mit dem anschließenden *crescendo* schließt die Ouvertüre. Die drei Bausteine (zwei gegensätzliche Themen und das *crescendo*) repräsentieren bereits den Grundgedanken der musikdramatischen Ästhetik Rossinis.
Um die besondere Wirkung des *crescendo* zu erfahren, lässt es sich auch mit zwei Hörbeispielen arbeiten. Die Schüler erhalten für das kollektive Einfühlen zunächst nur die Aufnahme der beiden Themen der Ouvertüre und erst in einem zweiten Schritt die Fassung mit *crescendo*.

Einstieg: Die Schüler erstellen aus der Rossini Ouvertüre (MIDI-Datei) ein ihnen angenehmes Playback am PC (Hörbeispiele 1 und 2).
→ Einfühlen in die Musik und in die gesellschaftlichen Gruppen der Oper mit Hilfe sachbezogener Fragen auf der Spielfläche.
→ Informationen über die sozialen Gruppen innerhalb der Oper, Gruppenbildung, Entwicklung gruppenspezifischer Bewegungen, Haltungen und Gesten (Schülermaterial 1).

Bewegungsimprovisieren in Gruppen:
→ Durch den Raum gehen und zur Musik charakteristische Bewegungen entwickeln (Hörbeispiel 1).
→ Zwei Gruppen gehen zur Musik durch den Raum und führen zu jedem der beiden Themen aus der Ouvertüre eine charakteristische Bewegung aus. Auf ein Signal stellen sich die Gruppen gegenüber (Hörbeispiel 1).

→ Wiederholen des vorigen Durchgangs: Diesmal wenden sich die Gruppen einander erst zu, wenn das *crescendo* in der Musik einsetzt. Am Schluss soll die Spielfläche nicht verlassen werden (Hörbeispiel 2).

Erfahrungsbezogenes Feedback: Die Schüler äußern sich noch auf der Spielfläche:
→ Fragen an die Gruppen: Was haltet ihr von eurer/der anderen Gruppe? Habt ihr sie als stark oder als schwach empfunden? Lag das an den Haltungen oder an der Gestik? Warum habt ihr – ggf. – ein oder kein gutes Verhältnis zu ihnen? Welche Funktionen oder Wirkungen hatte die Musik dabei?
→ Welche Funktion hatte im zweiten Durchgang die Musik? Hat sie eine aggressivere Gestik oder Mimik gegenüber der anderen Gruppe verstärkt? Kennt ihr Situationen, in denen eine treibende Musik Gefühle steigert? Könnte dies positive bzw. negative Gefühle noch verstärken?

Sachbezogenes Feedback: Die Lerngruppe hört zum Abschluss das Original der Ouvertüre (Hörbeispiel 3) und setzt sich mit folgenden Fragen auseinander:
→ Mit welchen musikalischen Mitteln arbeitet Rossini? (Einleitung, zwei gegensätzliche Themen, Instrumente, Instrumentation, *crescendo* usw.)
→ Impuls: Historisch gesehen wirkte Rossini in einer Zeit, als Komponisten generell begannen, die im Barock noch marionettenhaft-stilisierten Sängerinnen und Sänger einer Oper mit menschlichen Zügen auszustatten. Die konkreten Gefühle und vor allem die Wandelbarkeit von Gefühlen wurden dem Publikum auf der Bühne dargelegt. In welchem Zusammenhang steht diese Aussage zu euren Erfahrungen in dieser Stunde?

Hausaufgabe: Die Schüler setzen sich vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen im Unterricht mit der Bedeutung des *crescendo* bei Rossini auseinander (Schülermaterial 2)

5.2 Individuelle Rolleneinfühlung (I) – Die Hauptpersonen (3. & 4. Stunde)

Vorüberlegungen: Ziel ist das individuelle Einfühlen in die einzelnen Figuren der Oper mit Hilfe von Hörbeispielen, für die kurze Ausschnitte aus den Kavatinen der Hauptpersonen gewählt werden, und von verschiedenen Rollenkarten. Die Schüler erarbeiten eine Perspektive, von der aus sie in den folgenden Stunden weiterarbeiten.

Einstieg: Die Rollenkarten werden ausgeteilt und still gelesen (Schülermaterial 3).
→ Die Schüler erstellen zu ihrer Rolle ein ihnen angenehmes Playback. Hierzu erhalten sie auf Diskette ein MIDI-File, das lediglich ein für den jeweiligen Charakter signifikantes Motiv oder Thema enthält. Da aus der Rollenkarte hervorgeht, in

welcher Situation bzw. Stimmung das Stück gesungen wird, sollte das erstellte Hörbeispiel dies in Tempo und Stil widerspiegeln (Hörbeispiele 4 bis 10).

Verkleiden: Mit dem Verkleiden beginnen nun alle szenischen Phasen. Es gewährleistet Rollenschutz und ist für die vollständige Übernahme der Rollen von Bedeutung. „Die Verkleidung gibt Anonymität und erlaubt es, Dinge zu tun, die im Alltagsleben nicht den allgemeinen Normen entsprechen. Freiheit und Schutz gewährt sie ihren Trägern." (Mayer 1994, S. 21) Da es in der gegenwärtigen Aufführungspraxis des BARBIER durchaus vorkommen kann, dass beispielsweise Figaro sich in einem modernen „Lackjackett" präsentiert (vgl. Kalkus 1993, S. 35), dürfte im Sinne des „Verfremdungseffekts" auch dem Umkehrschluss – Schüler agieren zu populären Klängen in historischer Verkleidung – nichts im Wege stehen.

Entwickeln von Geh- und Singhaltungen: Nachdem die Schüler sich verkleidet haben, bewegen sie sich frei auf der Spielfläche. Sie lesen nochmals die Rollenkarte, hören über den Walkman ihre Einfühlungsmusik und gestalteten durch Tempo und Rhythmus der Musik typische Gehhaltungen der betreffenden Rolle.

→ Aus der Rollenkarte wird eine charakteristische Librettozeile ausgewählt, die zur Kassette nachzusingen ist. Die Schüler werden darauf hingewiesen, dass es dabei nicht um eine künstlerische Darbietung geht, sondern darum, die Singhaltung aus dem gestischen Verlauf der Melodie heraus zu gestalten.

Präsentation: Wenn die Schüler sich sicher genug fühlen, stellen sie ihre Ergebnisse einzeln dem Kurs vor. Die Musik zu den erarbeiteten Haltungen kommt nun von der Stereoanlage.

→ Nach dem Ende der Musik erfolgt eine biographische Information: „Ich bin ...."
→ Die Gruppe bekommt Gelegenheit zum Fragen.
→ Die Ergebnisse könnten auch fotografisch dokumentiert werden.

Ausfühlung: In einem „Blitzlicht" äußern sich alle Beteiligten zu folgenden Fragen:

→ Wie hast du dich in deiner Rolle gefühlt? Was hat die Verkleidung bewirkt? Wie hat die Musik deine Bewegungen und Haltungen beeinflusst? Hat eine bestimmte Erinnerung deine Singhaltung beeinflusst. Was hat dir bei den anderen gefallen?

5.3 Individuelle Rolleneinfühlung (II) – Weiterführung (5. Stunde)

Einstieg: Die Schüler betrachten die Fotos aus der vorangegangenen Stunde und tauschen ihre Eindrücke aus. Im Unterrichtsgespräch wird erörtert, ob sich anhand der Bilder Rückschlüsse auf Charaktere oder Verfassungen der dargestellten Personen ziehen lassen. Sind deren Haltungen psychologisch eindeutig?

Vertiefung: Die Fotos werden nun auf die Rollenkarten (Schülermaterial 3) geklebt und ausgestellt (z. B. an der Wandtafel befestigt). Die Gruppe betrachtet in aller Ruhe die Bilder und liest die Rollentexte. Nachdem zu den einzelnen Figuren die Musik im Original eingespielt wird, diskutierten die Schüler darüber, ob es zu einem Widerspruch zwischen Musik, Text und Foto kommt und wo mögliche Gründe dafür liegen.

→ Die Schüler verständigen sich über die Beziehungen der einzelnen Charaktere. Nach dem soziometrischen Verfahren (vgl. beispielsweise Höhn 1954) erhalten die Rollenbiographien an der Tafel Verbindungslinien.

→ Zum Auswerten und zum weiteren Vertiefen werden interessante Konstellationen ausgewählt und mit Hilfe von Standbildern modelliert.

Ausstieg: Das Tafelbild wird abermals überprüft und in die Mappen übertragen (Tafelbild 1).

5.4 Die praktische Umsetzung: Hinweise und Erfahrungen

Sollte aus Zeitgründen auf den Einsatz selbstproduzierter Playbacks verzichtet werden, sind folgende Alternativen denkbar:

→ Einsatz der unveränderten MIDI-Datei: Der Ausschnitt wird auf eine Audio-Kassette überspielt oder direkt aus einer Computereinheit eingespielt.

→ Einsatz einer Orchesteraufnahme. CD-Abspielgeräte bieten häufig die Möglichkeit, einen gewählten Ausschnitt in einer Endlosschleife abzuspielen.

Wie bereits im kollektiven Einfühlen lassen sich die erarbeiteten Playbacks auch durch Hörbeispiele aus einer „professionellen" Aufnahme ersetzen. Bei der Auswahl der jeweiligen Stellen ist darauf zu achten, dass das Motiv möglichst prägnant und für die Schüler einigermaßen gut nachzusingen ist. Ein kurzer Abschnitt, der in einer Endlosschleife gespielt wird (eine Option, die viele CD-Abspielgeräte bieten), ist sicher sinnvoller als der Einsatz einer vollständigen Kavatine.

Abbildung 1: Arbeitsauftrag: Geh- und Singhaltungen entwickeln; Hilfsmittel: Walkman

Lohnt es sich, von Schülern „Rock-Playbacks" für die Bewegungsimprovisationen erstellen zu lassen? Mit Blick auf die kollektive und individuelle Einfühlung fällt auf, dass von einer „Erleichterung" der Bewegungsimprovisation eigentlich keine Rede sein kann. Im Gegenteil: Von mehreren Schülern wurde insbesondere diese Phase als peinlich empfunden. Beispielsweise schreibt Carola: „Etwas lächerlich fand ich allerdings das Laufen zu der Musik." Noch schärfer formuliert Arne: „Zu Anfang fand ich's 'n bisschen scheiße, das mit dem Rumhampeln mit Walkman (hätte ich auch drauf verzichten können)." Kaum anders sieht es mit dem zweiten Aspekt aus: Auf die Frage, ob die Einfühlungsmusik später im Stadttheater wiedererkannt wurde, antwortet nur eine Schülerin – noch dazu negativ. Gingen Verfremdungseffekt und Rollenschutz durch die Playbacks verloren? Wurde das Ziel der Stunden, das Entwickeln von Geh- und Singhaltungen, nicht hinreichend plausibel? War der szenische Ansatz zu neu und ungewohnt?

Da sich ein ganzes Bündel von Fragen stellte, erschien mir der Dialog mit der Lerngruppe zwingend notwendig. Zunächst bestätigte auch Katharina, das „Laufen mit den Rock-Playbacks sei total peinlich gewesen". Ulli, der bereits nach einer vorangegangenen Unterrichtseinheit „Original und Bearbeitung" vorgeschlagen hatte, sogenannte „klassische Musik" populär zu bearbeiten, teilte diesen Standpunkt nicht: „Ich fand das viel besser. Rossinis Musik ist einfach immer fröhlich. Unsere szenischen Sachen haben so mehr ‚Power' bekommen." Auch Kristoffer, Chinh und Frerk

erklärten sich in diesem Sinne. Somit bestätigte sich doch immerhin die Vermutung, dass diese Playbacks – wenn sie auch keine besondere Aufmerksamkeit für Rossinis Musik schaffen konnten – zumindest dazu beigetragen haben, die Dynamik der szenischen Prozesse zu intensivieren.

Abbildungen 2 und 3: Entwicklung und Präsentation der Singhaltungen

Weiter stellte sich heraus, dass – unabhängig von den Playbacks – vielmehr das Entwickeln und Veröffentlichen von Singhaltungen als „totale Zumutung" (Carola) empfunden wurde. Nachdem meine Frage, ob die Zielsetzungen nicht hinreichend transparent waren, verneint wurde, wollte ich gerne wissen, warum dieser Gegenstand nicht boykottiert wurde; da es doch offensichtlich das ‚Schamgefühl' verletzt habe, wäre es ihr gutes Recht gewesen. Arne entgegnete, dass sie mir meine Unterrichtseinheit nicht verderben wollten; „außerdem wurde es danach ja total gut und witzig". Diese Äußerung deckt sich mit vielen schriftlichen Statements. Beispielsweise heißt es bei Katharina: „Zu Beginn habe ich keine gute Meinung über das szenische Spiel gehabt, doch nachdem ich anfängliche Hemmungen über Bord geworfen habe, hat es mir Spaß gemacht." (Ebenso äußerten sich Carola, Wiebke, Chinh und Kristoffer.) Somit war den im Prinzip spielunerfahrenen Schülern die Methode, mit der sie – quasi *in medias res* – in die Unterrichtseinheit geworfen wurden, zu fremd und ungewohnt.

Hier liegt zweifellos ein gefährlicher Punkt der Unterrichtseinheit. Es ist kaum auszuschließen, dass ein dem Thema und dem Lehrenden vielleicht weniger wohlgesonnener Kurs, an dieser Stelle tatsächlich ‚dicht macht'. Wahrscheinlich würde ich bei spielunerfahrenen Lerngruppen in einem solchen Fall auf Elemente wie das ‚Entwickeln individueller Singhaltungen' verzichten, zumindest jedoch weitere vorbereitende Übungen einsetzen. Dennoch sollte man – mit Blick auf die positiven Ergebnisse – das Risiko eingehen. Nicht zuletzt wird man sich ein bisschen damit beruhigen können, dass Schüler auch im ‚normalen' Unterricht zuweilen ‚dicht machen'.

An vielen Stellen der vorgestellten Unterrichtseinheit mag es – allein wegen der Rahmenbedingungen im normalen Schulalltag – verlockend sein, diese und die noch folgenden Vorschläge zur Umarbeitung der Musik Rossinis auszusparen. Zugegebenermaßen erscheinen viele der Playbacks als eine vordergründige und vielleicht sogar willkürlich-klischeehafte Modernisierung. Hier sollte jedoch bedacht werden, dass sich zuweilen durch den Einsatz moderner Technologien im Musikraum die bislang vielen Schülern verschlossene Schranke zur Musikpraxis öffnet. Auch Rossinis Musik bietet solche Möglichkeiten, zumal der Komponist der letzte gewesen wäre, der seine Werke als sakrosankt und unveränderbar verstanden hätte. Hier macht diese Unterrichtseinheit nur einen ersten Schritt, der – nicht zuletzt wegen der rasanten Entwicklung in diesem Sektor – beständig überprüft und weiterentwickelt werden sollte.

Freilich muss bedacht werden, dass das Musizieren oder das Umarbeiten einer MIDI-Datei der Opernmusik zu einem für die Ohren der Schüler angenehmen Playback recht aufwändig ist und ohne ein zeitökonomisches Verfahren kaum in die Unterrichtseinheit integriert werden kann. Demgegenüber stehen die musikalische Primärsozialisation der Lerngruppen und das häufig starke Interesse an musikpraktischer Arbeit am Computer. Als besonders einfache und schnelle Lösung lässt sich hier Software einsetzen, mit der es prinzipiell möglich ist, einfache melodische Linien (gewissermaßen per Knopfdruck) mit hochkomplexen Grooves zu unterlegen und somit eine Rossini-Arie quasi in ein Rockstück zu verwandeln. Die Schüler treffen lediglich eine Vorauswahl der Instrumente und Musikstile; die Ergebnisse lassen sich noch bearbeiten.[4] Die fertigen Produkte werden nur noch auf Kassette(n) überspielt und stehen für die szenische Interpretation zur Verfügung. Eine solche Arbeit bietet ferner den Vorteil, dass die einzelnen Hörbeispiele von den Schülern gezielter und individueller angehört werden können. Nicht zuletzt ermöglicht die heute gängige Software, zwischen verschiedenen Möglichkeiten der visuellen Darbietung (traditionelles Notenbild oder Tracks) zu wählen. Insbesondere bei einer heterogen vorgebildeten Lerngruppe ist eine solche Option wertvoll.

Die Vorteile liegen auf der Hand: Der Lerngruppe wird eine Zugangsweise eröffnet, die stärker vom Körper und von den Sinnen ausgeht. Klaus-Ernst Behne (1986, S. 6ff.) hat in einer empirischen Studie über die Psychologie jugendlichen Musikgeschmacks nachgewiesen, dass Jugendliche Musik ganzheitlich rezipieren. Wenn R. O. Brinkmann für das kollektive Einfühlen zu Mozarts HOCHZEIT DES FIGARO eine Bewegungsimprovisation vorschlägt, entspricht er mit der Originalmusik jedoch nur teilweise Behnes Untersuchung. Zu berücksichtigen ist, dass die körperzentrierte Musikrezeption bei Jugendlichen zumeist im Bereich der Rock- und Popmusik stattfindet

4 Bspw. die Software „Machina Musica", die 1993 für den Atari-Computer entwickelt wurde, aber nicht mehr angeboten wird. Noch weiterreichende Möglichkeiten bieten mittlerweile die Programme der Hamburger Firma Steinberg. Kostenlose Demoversionen lassen sich im Internet unter der URL http://www.steinberg.de beziehen. Für die Unterrichtseinheit zum BARBIER wurde das Sequenzerprogramm „Cubase VST" eingesetzt, das unter der angegebenen Adresse angeboten wird. Bereits mit der Demoversion lassen sich die MIDI-Files bearbeiten und einsetzen.

und nicht direkt auf den Bereich der E-Musik übertragen werden kann. Der Lernort Schule wird zwar auch durch ein „Rock-Playback" nicht zur vertrauten Diskothek: Vermutlich intensiviert das selber musizierte oder am Computer komponierte „Rock-Playback" dennoch eher die Dynamik szenischer Prozesse als das Original; es macht vor allem auf das Original aufmerksam.

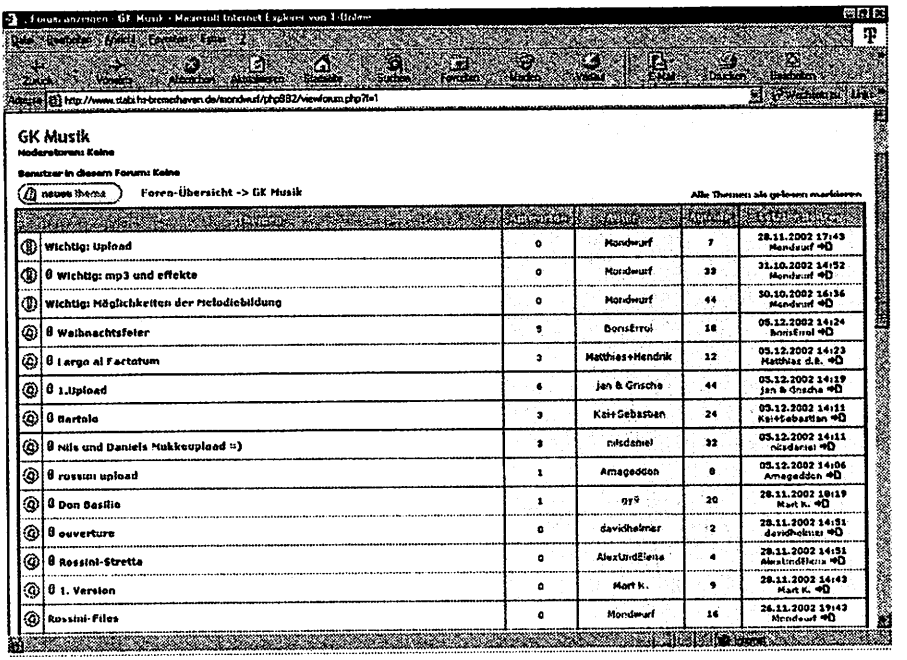


Abbildung 4: Ein speziell für den Grundkurs Musik eingerichtetes Internet-Forum (hier: phpBB2 mit Attachment Mod von http://www.opentools.de) bietet die Möglichkeit, dass Schüler die Rossini-MIDI-Dateien in der Schule und zu Hause bearbeiten können.

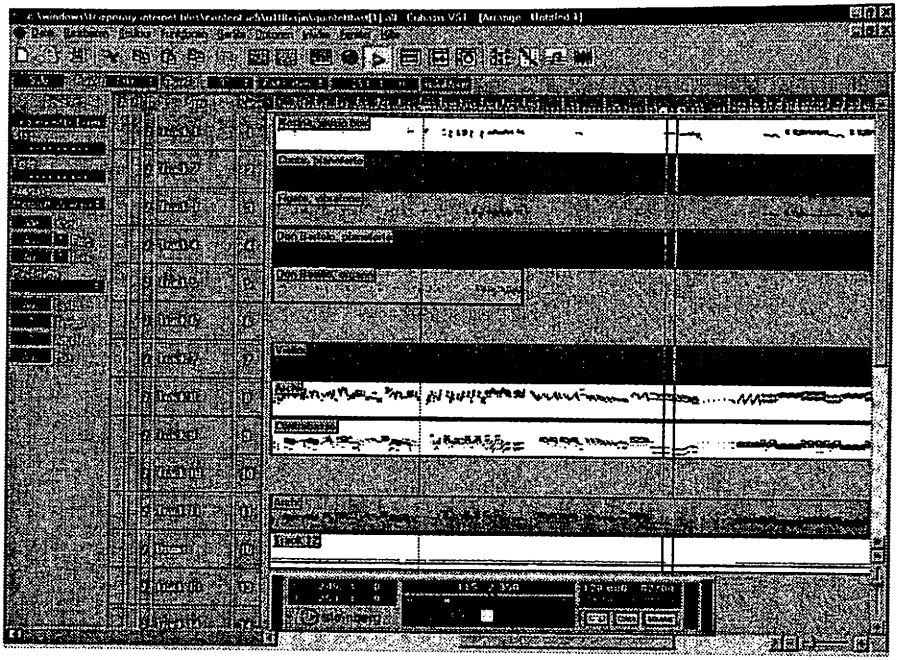
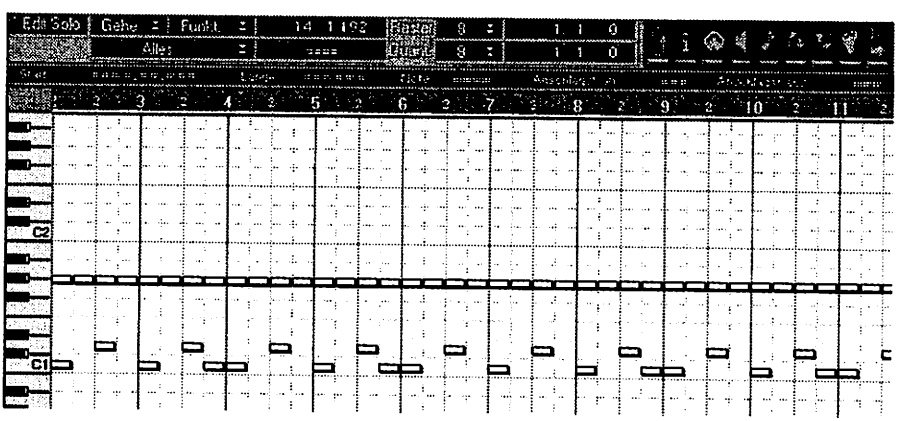


Abbildung 5: Rossinis Ensemble aus dem ersten Akt im Arrangefeld der Sequenzer-Software Cubasis. Das „traditionelle" Arrangement (Tracks 1-11) wurde von einem Schüler durch eine einfache Schlagzeugspur (Track 12) ergänzt. Abbildung 6 (unten) zeigt das Schlagzeug im Editor-Modus.



5.5 Das neue Bürgertum oder: Was bewegt Figaro?

5.5.1 „Mein wirklich phantastischer Laden!" – Die Stretta

Vorbereitung: Auf der Spielfläche werden ganz verschiedene Zettel ausgelegt, auf denen jeweils Adjektive wie aggressiv, fröhlich, nachdenklich für eine Haltung vorgegeben sind.

→ Der harmonisch-rhythmische Zellkern der Stretta aus dem Duett „All'idea di quel metallo" (1. Akt, 4. Szene) dient als Hörbeispiel. Vier Varianten werden jeweils etwa eine Minute lang gespielt: langsam, langsam mit Zäsuren, schnell und schnell mit *accelerando* und *crescendo* (Hörbeispiele 18 bis 21).

Einstieg: Dem Kurs wird mitgeteilt, dass Figaro während der eingespielten Musik dem Grafen seinen Laden beschreibt.

Bewegungsimprovisieren: Die Schüler verteilen sich auf die unterschiedlichen Positionen (ausgelegte Zettel) und erproben zu jedem der vier Durchgänge mögliche Haltungen. Die Spielfläche wird in der Zwischenzeit nicht verlassen.

Erfahrungs- und sachbezogenes Feedback: Mögliche Fragen:

→ Bei welcher Haltung hast du dich wohl oder unwohl gefühlt? Welche Haltung entspricht welchem Hörbeispiel am besten? Woran liegt dies deiner Meinung nach?

→ Gemeinsam wird eine CD-Einspielung der Arie „Largo al factotum" gehört (Hörbeispiel 22). Es ist zu klären, welche musikalischen Mittel Rossini in Gesang und Orchester verwendet, was dadurch über Figaros Gefühle in dieser Situation zu erfahren ist und welcher Zusammenhang mit der Biographie Figaros besteht.

→ Im Internet finden sich fertige Audio-Dateien der Hörbeispiele 18 bis 21 im MIDI-Format, die zur Durchführung benutzt werden können. Die Adresse lautet: http://stabi.hs-bremerhaven.de/mondwurf/

→ Auch die Originalaufnahme der Figaro-Arie kann eingesetzt werden. Der gewählte Ausschnitt müsste in einer Endlosschleife abgespielt werden.

5.5.2 Figaros Ideen: „Das Gold macht aus mir einen Vulkan!" (7. & 8. Stunde)

Eine detaillierte Beschreibung und Analyse der Stunden 7 und 8 erfolgen in Abschnitt 6.1.

Vorüberlegungen: Am Beispiel des Duetts „All'idea di quel metallo" (1. Akt, 4. Szene) soll der Ansatz der Szenischen Interpretation dahingehend verändert werden, dass die Schüler mit dem vorhandenen musikalischen Material am Computer zunächst

eigene musikalische Kombinationen und Lösungen für das Duett entwickeln und diese dann szenisch interpretieren.

→ Benötigt werden Arbeitsblätter, die musikalischen Motive des Duetts als MIDI-Files und der Librettoauszug (Schülermaterialien 4 bis 6).

→ Die Auswahl der Hörbeispiele ergibt sich aus der musikalisch-szenischen Analyse des Duetts (vgl. Abschnitt 6.1).

Einstieg: Nach dem informierenden Unterrichtseinstieg erhalten die Schüler Hinweise darauf, dass auch das zweite Ständchen Almavivas erfolglos blieb. Der Text des Duetts (Schülermaterial 4) wird gemeinsam gelesen; anschließend fühlen die Schüler sich in ihre Rollen ein.

→ Figaro und der Graf sitzen sich gegenüber und lesen mit verteilten Rollen; die übrigen Schüler lesen stumm mit.

→ Im folgenden Gespräch äußern sich die Schüler aus ihrer jeweiligen Rollenperspektive zur Situation und stellen Vorüberlegungen an, wie sich ein solcher Dialog musikalisch verarbeiten ließe.

Partnerarbeit am Computer: Die Schüler bilden Kleingruppen und arbeiten zu zweit an einem Computer. Sie erhalten die Arbeitsblätter (Schülermaterial 5 und 6) sowie jeweils eine Diskette mit den Hörbeispielen 23 bis 28.

→ Zu jedem Hörbeispiel muss auf dem Arbeitsblatt 5 angegeben werden, welchem Textausschnitt (Vers, Zeile oder Wort) des Duetts es zugeordnet wird (Spalte 1), wie sich die Zuordnung begründet (Spalte 2) und welche szenische Umsetzung aus dem Zusammenspiel von Musik und Text resultieren könnte (Schülermaterial 6, Skizzen).

→ Die Auswahl der Hörbeispiele orientiert sich sowohl an der imitierenden Ebene als auch an der prozesshaften Gefühlsebene (vgl. Kap. 6). Um den Kurs nicht zu überfordern, empfiehlt sich ein Gleichgewicht zwischen Beispielen, die sich einfach zuordnen lassen (imitierende Ebene), und Beispielen, die einen Interpretationsspielraum aufweisen (prozesshafte Gefühlsebene).

→ Damit sich abschließend das Formschema Rossinis ableiten lässt, ist es wichtig, alle Abschnitte des Duetts exemplarisch zu berücksichtigen.

→ Abschließend speichern die Schüler ihre Ergebnisse auf Diskette (überspielen auf Kassette ist ebenfalls möglich) und drucken es – falls möglich – in der traditionellen Notation aus.

Szenische Umsetzung (Standbilder): Die Schüler werden neu eingeführt und das Ausgangsstandbild „Figaro und Almaviva" wird entworfen.

→ Die Lerngruppe erhält den Hinweis, dass die Standbilder unter den Kriterien der vorigen Stunde beobachtet werden.

→ Die einzelnen Kleingruppen stellen die von ihnen gewählte Kombination der Hörbeispiele zusammen mit der szenischen Umsetzung vor.

→ Nach jedem Hörbeispiel wird die Musik kurz angehalten (Musikstopp-Verfahren 1). Ein Gruppenvertreter modelliert ein Standbild (auch die Mimik kann vorgemacht werden) und erläutert es anhand von Musik und Text. Anschließend wird die Musik wiederholt und vor dem nächsten Abschnitt erneut angehalten. Nun werden die beobachtenden Schüler zu einer Stellungnahme aufgefordert.
→ In Lerngruppen, die bereits Erfahrung mit szenischem Spiel haben, ist es durchaus denkbar, die gesamte Szene vorher proben zu lassen und dann *in toto* aufzuführen.
→ Am Ende eines jeden Durchgangs werden die Darsteller zu den Standbildern befragt.

Erfahrungsbezogenes Feedback: Mit folgendem Impuls sollen die Schüler sowohl das Verhalten Figaros problematisieren als auch ihre konkreten Erfahrungen aus der szenischen Umsetzung einbeziehen: „Beaumarchais, nach dessen Schauspiel Rossini seinen BARBIER komponierte, schrieb im Jahre 1775, zu einer Zeit, in der das Ende der Feudalherrschaft schon abzusehen war. Die aufkommende bürgerliche Gesellschaft, die nach 1789 für sich beanspruchte, den Adel gestürzt zu haben, kooperierte damals jedoch mit der herrschenden Aristokratie. Inwiefern sind eure szenischen Umsetzungen auch geeignet, Aufschlüsse über diese Situation zu geben, d. h. wo wurden Beweggründe, Gefühle und Gedanken zu einer solchen Problematik deutlich?"

Sachbezogenes Feedback: Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ergebnisse werden in einem Wandplakat (ggf. Tafelanschrieb) übersichtlich erfasst und dann interpretiert.

Hausaufgabe (Vertiefung): Die Lerngruppe hört eine professionelle Darbietung des Duetts (Hörbeispiel 29, ggf. von Kassette). Anhand eines Arbeitsblattes wird die „Regel der zweisätzigen Form" wiederholt und weitergeführt.

5.5.3 Die praktische Umsetzung: Hinweise und Erfahrungen

Die für Figaros Stretta benötigten Hörbeispiele werden am besten von einem mobilen Computer-Tisch neben der Spielfläche eingespielt. Im Sequenzerprogramm befindet sich ein MIDI-File der Stretta.[5] Der gewählte Ausschnitt kann durch eine Schleife (oder: Cycle) beliebig lange und beliebig schnell abgespielt werden. Wahlweise können die Hörbeispiele von Schülern vorbereitet und beispielsweise mit einer Schlagzeugspur versehen werden; die szenische Umsetzung gewinnt somit deutlich an Tempo und Dynamik.

5 Das unter der Internetadresse http://www.prs.net verfügbare MIDI-File des Duetts Figaro / Graf besteht ohnehin nur aus der Stretta. Es beginnt mit Takt 136, also dem Rezitativ vor Figaros erstem Allegro „Numero quindici".

Unter der Adresse http://stabi.hs-bremerhaven.de/mondwurf/ finden sich fertige Audio-Dateien der Hörbeispiele 23 bis 28 in allen gängigen Formaten. Als Alternative zur hier vorgeschlagenen Arbeit am Sequenzer wäre es denkbar, den Schülern die Hörbeispiele über einen normalen „Audio Player" am Computer zugänglich zu machen. Das unter http://www.winamp.com kostenlos erhältliche Programm „WinAmp" ist der heutigen Schülergeneration ohnehin in der Bedienung bestens bekannt und bietet eben den Vorteil, dass die einzelnen Stücke in einer so genannten „Playlist" frei angeordnet werden können.

Sehr gute Erfahrungen gab es vor allem mit der Erarbeitung des Duetts: Stets wurde den Schülern deutlich, dass die Zuordnung der imitierenden Musik bei allen Gruppen eindeutig ausgefallen war, die prozesshafte Gefühlsebene jedoch variiert. Die Gründe hierfür wurden schnell erkannt. In einem abschließenden Unterrichtsgespräch konnten die Erkenntnisse zu einer „Regel der zweisätzigen Form" verdichtet werden (vgl. auch Kapitel 6).

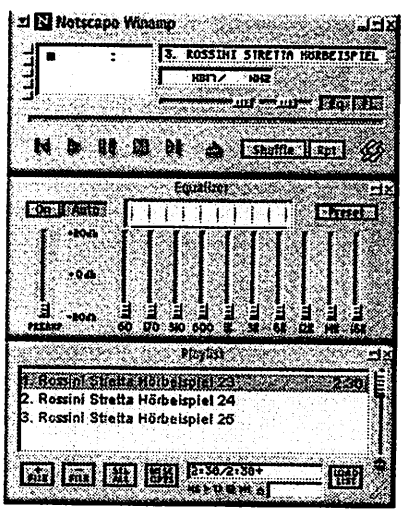


Abbildung 7: WinAmp-Player mit MP3-File

5.6 Der Adel oder Almaviva: „Fort von hier, Pöbel!" (9. & 10. Stunde)

5.6.1 Almaviva und die Musiker

Abbildung 8: Interview mit Fiorillo und Almaviva

Vorüberlegungen: Der französische Regisseur Jean-Pierre Ponnelle hat in einer 1972 produzierten Verfilmung des BARBIER einen Weg aufgezeigt, der interessante Perspektiven für die Interpretation der Stretta (Introduktion der Oper, Vivace) öffnet.[6] Bei Ponnelle lässt der Graf Almaviva seinen Ärger, dass Rosina sich während seines Ständchens nicht zeigte, an den Musikanten aus, indem er sie schlecht bezahlt. Damit wird die Stretta zum Wortgefecht. Das Finale der Szene bekommt einen tieferen Sinn, wird zur Auseinandersetzung zweier gesellschaftlicher Klassen und die Worte „Gar zu gütig, Euer Gnaden!" der schlecht bezahlten Musiker klingen wie beißende Ironie und die Lärmorgie wird zu einer Waffe der Menge gegenüber dem Grafen, der

6 Gioacchino Rossini, Il Barbiere di Siviglia, Musikalische Leitung: Claudio Abbado; Orchester: Teatro alla Scala, Milan; Regie: Jean-Pierre Ponnelle; Video Direktor: Ernst Wild; Solisten: Teresa Berganza, Hermann Prey, Luigi Alva, Enzo Dara, Paolo Montarselo; 35mm, stereo, AAD / Production 1972 / 142' NTSC-LD: 072-504-1 (DG), NTSC-VHS: 072-504-3 (DG), NTSC-VHS (Japan): POLG 1054/5 (Polygram), PAL-VHS: 072-404-3 (DG) Das Video kann bestellt werden unter folgender Internetadresse: http://www.unitel.de/ucatalog/opera/ilbarbi1.htm

ja eigentlich gar nicht erkannt werden will. Schließlich gibt er entnervt auf und erteilt seinem Diener Fiorillo die Anweisung, Goldstücke in die Menge zu werfen.

Ponnelle lässt die Musiker eine verbale Oberfläche („Gar zu gütig, Euer Gnaden!") benutzen, die im Widerspruch zu ihren momentanen Gefühlen steht. Aufgrund gesellschaftlicher Normen dürfen sie dem Grafen ihre Meinung nicht offen sagen. Somit verlagert der Regisseur die eigentliche Absicht, nämlich empört zu protestieren, in andere nonverbale Bereiche: in den Gestus ihrer Sprache, in Körperhaltungen und in Mimik. Für das damalige Zeitalter der ausgehenden Feudalgesellschaft galt ebenso wie für die heutige bürgerlich-liberale Gesellschaft: Eine solche Technik bestimmt einen großen Teil menschlicher Kommunikationsprozesse.

Immer noch bewegt sich das Individuum in Herrschaftsstrukturen, nur dass die heutigen Repräsentanten zumeist in Chefetagen und Behörden sitzen. Realistischerweise kann es auch gar nicht darum gehen, hieran im Schulunterricht etwas ändern zu wollen. Allein das gezielte Reflektieren solcher Kommunikationen ist schon eine ausreichende Aufgabe.

Einstieg: Die Schüler erhalten ein Arbeitsblatt, auf dem sowohl die rhythmische Figur als auch die melodische Phrase „Gar zu gütig ..." abgedruckt sind (Schülermaterial 8). Zu einem fertigen Playback übt der Kurs diese Stelle.

→ Steht ein Computer-Tisch zur Verfügung, kann der Computer zunächst die Funktion des „Timekeepers" übernehmen, während die Schüler eingangs den Rhythmus klatschen.

→ Alternativ könnte die betreffende Stelle auch von einigen Schülern musiziert werden. Eine bestimmte Besetzung ist hierfür nicht erforderlich. Die Akkorde beschränken sich auf die erste und fünfte Stufe der Tonleiter.

→ Die kurze Phrase wird zunächst langsam, dann im Originaltempo gesungen und unbedingt auswendig gelernt.

Einfühlen in die Rollen: Nach dem Lesen der Informationstexte zur Rollenbiographie „Musiker", die – Almaviva und Fiorillo ausgenommen – alle Schüler vorübergehend übernehmen, werden Fragen zum Text besprochen (Schülermaterial 8).

→ Die Schüler erhalten den Auftrag, ein Standbild aufzubauen, das die absolute Macht des Grafen ausdrücken soll.

→ Almaviva und sein Diener Fiorillo werden in die Rollen hineingefühlt: „Was empfandet ihr, als sich herausstellte, dass das Ständchen vergebens war? Wie werdet ihr die Musiker nun behandeln?"

→ Die Musiker befinden sich in einem deutlichen Abstand zum Grafen und seinem Diener. Auch sie werden zur Situation befragt: Wie wird der Graf nun wohl reagieren? Was werden eure Familien sagen, wenn ihr die ganze Nacht weg gewesen seid und nun ohne Geld nach Hause kommt?

Szenisches Spiel: Der Diener Fiorillo erhält einen großen Stapel (Spiel-)Geld vom Grafen und verteilt alles artig an die Musiker. Diese bewegen sich nun langsam auf den Grafen zu, singen die einstudierte Phrase und stimmen Körperhaltung sowie Gestik und Mimik aufeinander ab.

Abbildung 9: Musiker, 1. Durchspiel

→ Für die zweite Spielphase erhält Fiorillo einen winzigen Stapel Spielgeld und gibt jedem nur einen einzigen Schein. Die Musiker bewegen sich wieder auf den Grafen zu und singen dabei zur selben Musik die unmittelbar zuvor eingeführte Phrase „Kaum zu glauben, so 'ne Schande, aber typisch für den Adel!". Diesmal sollten Körperhaltung, Gestik und Mimik vor allem auf den Text abgestimmt werden.

→ Auch für den dritten Durchlauf bekommen die Musiker nur einen Schein und den Hinweis, dass ein Graf wegen seines Ranges und der gewissermaßen angeborenen Privilegien nicht beleidigt werden darf. Deshalb muss jetzt – trotz der Enttäuschung über die spärliche Entlohnung – wieder der Originaltext gesungen werden. Wer will, kann den negativen Text aber mitdenken. Diesmal gibt es keine Hinweise, auf die Körpersprache zu achten.

Zwischen-Feedback: Beide Parteien werden kurz befragt, wie sie den dritten Spieldurchlauf empfunden haben: Wie hat der Graf die Dankbarkeit seiner Musiker jetzt verstanden? War die Dankbarkeit wirklich ernst gemeint? Woran hat er gemerkt, dass dies möglicherweise doch nicht der Fall war?

→ Nachdem die Musiker zum vierten Mal ihren Geldschein erhalten haben, bekommen sie den Auftrag, so lange den Text „Gar zu gütig ..." zu wiederholen, bis der Graf ihnen sein gesamtes Geld ausgezahlt hat. Fiorillo und der Graf sollen – wer-

den die Musiker ihnen zu aufdringlich – zunächst einzeln, dann gemeinsam mit der Phrase „Weg von hier, Pöbel" reagieren und schließlich auszahlen.

Abbildung 10: Viertes Durchspiel, Konfrontation Musiker mit Graf bzw. Diener

Erfahrungsbezogenes Feedback: Die Gruppen und Personen werden befragt:

→ (Fiorillo) Wie hast du das Auftreten der Musiker empfunden? Wieso hast du dich für den Adligen stark gemacht? Wärst du auch für jemanden so eingetreten, von dem du nicht abhängig bist? Gleich kommt der listige Figaro und du wirst nur noch Luft für ihn sein! Du musst stundenlang auf ihn warten! Wie wirst du dich dann fühlen?

→ (Graf Almaviva) Wie hast du das Auftreten der Musiker empfunden? Hast du sie richtig behandelt? Wieso hast du dein Geld schließlich 'rausgerückt? Hattest du Angst? Warum? Spielen bei den Musikern noch andere Gründe für ihre Wut auf deine Person eine Rolle? Denk mal an deinen Lebenswandel! Wie hättest du dich verhalten, wenn du nicht inkognito hättest bleiben wollen?

→ (Musiker) Wie hättet ihr euch verhalten, wenn der Auftraggeber aus den unteren Schichten der Bevölkerung gekommen wäre? Wie habt ihr eure Interessen durchgesetzt, ohne zu riskieren, den Adligen zu beleidigen? Was haltet ihr überhaupt von Adligen? Hat eure Befangenheit gegenüber Adligen die Wut noch gesteigert? Habt ihr es als wichtig empfunden, gemeinsam zu handeln? Wie habt ihr die gesamte Situation empfunden? Kennt ihr solche Situationen?

Abbildung 11: Viertes Durchspiel, Konfrontation Musiker mit Graf bzw. Diener

Sachbezogenes Feedback und Ausstieg: Der Kurs betrachtet außer dem Ponnelle-Video zwei weitere, jedoch unterschiedliche Interpretationen dieser Szene auf Video. Daran anschließend nehmen die Schüler vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen aus dem szenischen Spiel dazu Stellung.

5.6.2 Die praktische Umsetzung: Hinweise und Erfahrungen

Nach Erprobung der Szene „Almaviva und die Musiker" im Unterricht musste ich feststellen, dass zwar in den abschließenden Feedbacks szenische Unterschiede detailliert beschrieben und bewertet wurden, es den Schülern jedoch kaum gelang, eine wirklich kritische Einschätzung vorzunehmen. Auch nach dem Besuch im Stadttheater wiesen die Schüler auf die Interpretation ebendieser Szene hin: Carola stellt richtig fest, dass „der Ärger des Chores in der Oper nicht so deutlich wie im Unterricht war". Nadine wird genauer: „Bei dem Chor und Almaviva hat der Chor im Theater nicht mehr Geld bekommen, nachdem sie Almaviva bedrängt hatten. Das war bei uns anders. Wir haben auch angefangen, ihn zu bedrängen, aber bekamen am Ende der Szene noch mehr Geld." Die Unterschiede werden benannt. Das, worauf es im Unterricht angekommen war, nämlich mit gespielten Varianten (u. a. der, für die sich das Stadttheater entschieden hatte) der Lerngruppe unterschiedliche politische Aussagen der Szene zu verdeutlichen, wurde nicht ausgesprochen. Sicherlich werden im BARBIER

keine Klassengegensätze ausgetragen. Dennoch erscheint es wichtig, dass Phasen, die sozialpolitische Probleme berühren, angemessen verstanden werden.

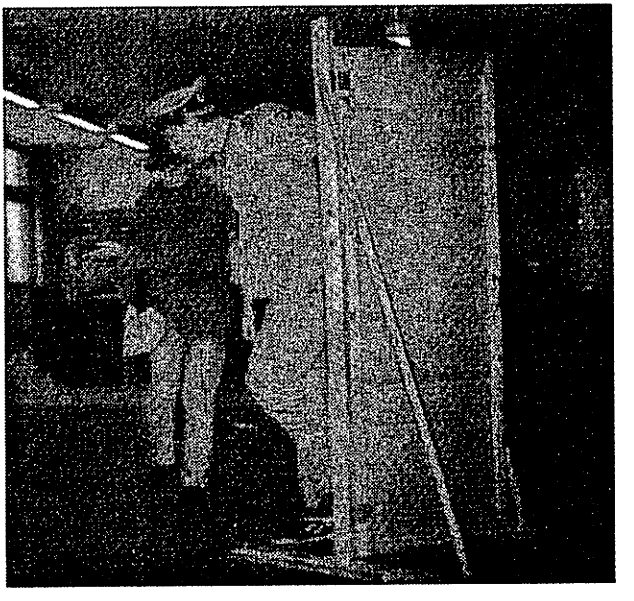
Zwar macht die Unterrichtseinheit zum BARBIER das hierarchische Sozialgefüge und die daraus resultierenden Probleme an vielen Stellen transparent und nachvollziehbar. Dennoch zeigen die Feedbacks der Lerngruppe, dass nur ein kleiner Schritt in die angestrebte Richtung gelang. Ich vermute, dass Texte wie CARMEN, WOZZECK oder die Hochzeit in dieser Hinsicht einfach mehr Möglichkeiten und Ansatzpunkte bieten als der BARBIER.

5.6.3 Almaviva: „Ich verhaftet? Nein, niemals!" (I) (11. & 12. Stunde)

Vorüberlegungen: Zum ersten Abschnitt des Ensembles (1. Akt, 13. und 14. Szene) wird eine szenische Improvisation zur Musik in arbeitsteiligen Gruppen entwickelt und vorgestellt. Die erste Gruppe bearbeitet den formal gebundenen Abschnitt (zweisätzige Form!), wo Almaviva, einen betrunkenen Soldaten vortäuschend, das Haus betritt und sofort von Bartolo zur Rede gestellt wird. Der Auftritt Rosinas und die Übergabe des Quartierscheins an Bartolo bewirken die wachsende psychische Anspannung im zweiten Satz. Den formal freien Umbruch von der verbalen Ebene zur Gewalttätigkeit – der Versuch Bartolos, Rosina zu beruhigen, dient Almaviva als bloßer Vorwand – bereitet die zweite Gruppe vor.

Einstieg: Die Schüler erhalten einige Anhaltspunkte zum Inhalt, Hinweise zur Rollenbesetzung sowie eine Kassette mit den entsprechenden Musikbeispielen (Schülermaterial 9, Hörbeispiel 31 und 32). Die szenische Umsetzung soll von eigenen Phantasien getragen werden.

Szenische Improvisation (Gruppe 1): Die erste Gruppe wird in die Lage versetzt, sich einzufühlen und in Hinblick auf die bevorstehende Situation befragt. Im Anschluss daran stellt sie ihre szenische Improvisation vor.



Abbildungen 12 und 13: Finale 1, Almaviva, Marzellina

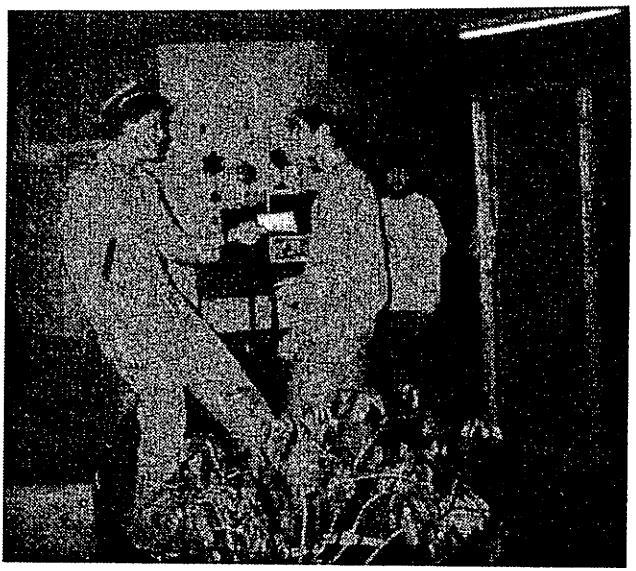


Abbildung 14: Finale 1, Almaviva, Dr. Bartolo, Rosina

Erfahrungsbezogenes Feedback (Gruppe 1): Alle Beteiligten äußern sich zur Situation: Welches Gefühl der Überlegenheit bzw. welche Autorität geht von der Uniform aus? Welche Vorerfahrungen (z. B. betrunkene Soldaten in Zügen) spielen u. U. eine Rolle? War es richtig, dass Bartolo auf seinem Recht beharrt oder hätte er eine andere Lösung vorziehen sollen? Hat sich Rosina richtig verhalten? Wie habt ihr die Situation empfunden? Welchen Einfluss hatte die Musik auf eure Handlungen?

Sachbezogenes Feedback (Gruppe 1): Alle Beteiligten diskutieren folgende Fragen: Waren im Zusammenhang mit der szenischen Improvisation und der Musik die formalen Prinzipien Rossinis, also die „Regel der zweisätzigen Form", die ihr im Duett Figaro / Almaviva kennen gelernt habt, wiederzuerkennen? Gab es wieder eine prozesshafte Gefühlsentwicklung? Wodurch wurde sie motiviert? Entsprachen die unterschiedlichen Handlungen in diesem Punkt (Zwischenspiel motiviert Gefühlsumbruch) der Musik?

Szenische Improvisation (Gruppe 2): Wie die erste Gruppe wird auch die zweite in die Lage versetzt, sich einzufühlen und vor dem Hintergrund der soeben erlebten und im Hinblick auf die bevorstehende Situation befragt. Anschließend stellt sie ihre szenische Improvisation vor.

Erfahrungsbezogenes Feedback (Gruppe 2): Problematisiert werden soll zunächst das Verhalten Almavivas: Wie erklären sich die Beteiligten, dass er plötzlich seinen Säbel zieht? Wie stellt sich dieses Verhalten aus ihrer Rollenperspektive dar? Was könnte er dabei gedacht haben? Vielleicht weil Bartolo versuchte, Rosina zu trösten? War das wirklich der Grund? Hätte Rosina die Eskalation verhindern können? Warum blieb sie passiv? Welche Alternativen hätte Rosina noch gehabt? Gibt es Vorerfahrungen mit solchen Situationen? Inwiefern haben sie das szenische Improvisieren beeinflusst?

Sachbezogenes Feedback (Gruppe 2): Anhand von zwei unterschiedlichen Videoausschnitten der Szenen werden beide Gruppenergebnisse reflektiert und problematisiert.

Hausaufgabe: Alle Schüler erhalten ein Arbeitsblatt und eine Kassette mit dem nächsten Abschnitt (15. und 16. Szene) des Ensembles (Schülermaterial 10 und Hörbeispiel 33). Anhand der Musik sollen Möglichkeiten für den weiteren Verlauf der Szene notiert werden, die in der nächsten Stunde als Grundlage für das Entwickeln von Standbildern dienen sollen.

5.6.4 Almaviva: „Ich verhaftet? Nein, niemals!" (II) (13. & 14. Stunde)

In der 15. Szene tobt ein solches Spektakel, dass bereits die halbe Stadt vor Bartolos Tür versammelt steht – auch Figaro kommt und will den immer wütender tobenden Grafen besänftigen. Aber der Lärm steigert sich noch weiter. Erst als die Wache auftritt (16. Szene), wird es schlagartig ruhig. Um Unannehmlichkeiten zu vermeiden, gibt sich Almaviva dem Offizier als Adliger zu erkennen.

Vorüberlegungen: Zum Musikstopp-Verfahren werden in dieser Doppelstunde alle zu Hause entwickelten Vorschläge realisiert und diskutiert. Das Entwerfen der Standbilder sollte nicht nur aus dem Text des Arbeitsblattes (Schülermaterial 10), sondern mittels der Musik (Hörbeispiel 33) begründet werden.

Standbilder: Die Schüler verkleiden sich und werden in ihre Rollen eingefühlt. Die Fragen beziehen sich vor allem auf den bisherigen Verlauf der Szene; die Darsteller antworten aus ihrer Rollenperspektive. Die fertigen Standbilder werden von der Lerngruppe mit einem sogenannten „Hilfs-Ich" auf ihre Gefühle und Haltungen hin interpretiert.

Erfahrungsbezogenes Feedback: Das Gespräch orientiert sich an den konkreten Beobachtungen der Schüler, die beispielsweise befragt werden, was sie darüber denken, dass der randalierende Soldat plötzlich nicht mehr von dem Offizier zur Rechenschaft gezogen wird. Haben sich in der szenischen Umsetzung möglicherweise Erin-

nerungen niedergeschlagen, die aus Vorerfahrungen im Umgang mit privilegierten oder übergeordneten Personen stammen? Wie wird sich Almaviva gefühlt haben, als er vor Rosina und Marzellina den „starken Mann" spielte? Wie haben die Frauen dies empfunden?

Sachbezogenes Feedback: Anhand von unterschiedlichen Videoausschnitten der Szenen werden beide Gruppenergebnisse reflektiert und problematisiert. Möglich ist es, abermals auf die Bedeutung der zweisätzigen Form innerhalb der Gesamtanlage einzugehen.

Vertiefung: Die Schüler interpretieren einen Text des Musikwissenschaftlers Volker Scherliess (Schülermaterial 11).

→ Sie erfahren, dass Beaumarchais' Schauspiel nicht nur von Rossini vertont wurde, sondern einige Jahre zuvor bereits von Paisiello.

→ Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrungen mit dem Finale des ersten Aktes lernen die Schüler weitere Stilmerkmale Rossinis kennen.

→ Ein Hörvergleich der beiden Finale erscheint aufschlussreich, weil sich deutlich zeigt, dass Paisiello mit seiner Musik allein die statischen Momente der Handlung komponiert.

5.6.5 Die praktische Umsetzung: Erfahrungen und Hinweise

Die szenische Umsetzung und Interpretation dieser Szene gehört sicherlich zu den Highlights der Unterrichtseinheit. Der gewaltige Spannungsbogen im szenischen und musikalischen Ablauf gestattet ein kreatives und dynamisches Spiel, das vor allem den männlichen Kursteilnehmern entgegenkam und zuweilen sogar in einem Degengefecht zwischen Almaviva und Bartolo endete. Für die Verkleidung sollten zumindest Teile einer Uniform zur Verfügung stehen. Als Requisite diente allein eine Tür, die in einer freistehenden Zarge befestigt war – überhaupt ein empfehlenswertes Accessoire, das sich mit wenig Aufwand herstellen lässt und im szenischen Spiel vielseitig eingesetzt werden kann. Dazu einige Plastikstäbe, wie sie im Sportunterricht und in der rhythmischen Gymnastik häufig verwendet werden.

Interessanterweise wurden die Schüler durch diese Almaviva-Stunden nicht nur angeregt, darüber nachzudenken, wie auch sie ihr Obrigkeitsverhältnis definieren. Vielmehr ging es in den anschließenden Gesprächen häufig um das weibliche bzw. männliche Rollenverhalten an sich. Dies lässt sich wunderbar thematisieren, so jedenfalls eine wichtige Erfahrung, wenn das Ensemble auch mit vertauschten Geschlechterrollen durchgespielt wird – also die Jungen den passiven Teil übernehmen und die Mädchen in die Rollen der männlichen Streithähne schlüpfen.

Abbildung 15: Finale 1: Bartolo, Graf Almaviva (am Boden), Figaro, Rosina und Marzellina (stehend)

Schon wegen der vielen typischen Stilmerkmale Rossinis, die in diesem Ensemble versammelt sind, erscheint der abschließende Vergleich mit Paisiello lohnenswert. Das Interesse der Schüler an einer anderen Vertonung ist in der Regel hoch. Katharina schreibt beispielsweise: „Die Vertonung der Oper durch einen anderen Komponisten hat mich in jeder Hinsicht überrascht. Ich habe das Gefühl, dass ich Rossini nun mit noch anderen Ohren höre als nach dem szenischen Spiel. Allerdings scheint mir die Fassung des anderen Komponisten für unseren Klamauk eher unpassend." Katharina war überrascht, später festzustellen, dass auch Andrea Della Corte (1922, S. 76) an Paisiellos BARBIER kritisiert, dass der Komponist der „lebhaften und witzigen Komödie" nicht gerecht wurde. Wie begründet Della Corte dieses Urteil? Er sieht eine der „Stärken des Originals in den zündenden Dialogen", die Paisiello nirgendwo zu musikalischen Szenen entwickelt, sondern in Rezitative verlegt hat (vgl. ebd.). Marvin Tartak (1969, S. 456) ergänzt: „Whenever the plot moves [...] Petrosellini [der Librettist Paisiellos] asked for recitative, following long-established convention." Mit wenigen Ausnahmen (3. Akt, 5. Szene) werden nur die statischen Momente des Schauspiels zu musikalischen Nummern verarbeitet – meistens dort, wo bereits Beaumarchais eine Gesangseinlage vorgesehen hatte.

Ganz anders Rossini: Ihm standen mit der zweisätzigen Form und seinem Crescendo Möglichkeiten zur Verfügung, lyrischen Ausdruck zuzulassen, ohne die Hand-

lung länger als notwendig einzufrieren und dabei gleichzeitig eine prozesshafte Gefühlsentwicklung aufzuzeigen. Während in der alten Nummernoper eher der Aspekt der Affektkontrolle im Vordergrund stand, wird durch die formalen Neuerungen deutlich, dass der Mensch des 19. Jahrhunderts nicht nur Gefühle *hat*, sondern jetzt (beispielsweise im Crescendo) geradezu *insistiert, sie zu haben.* Obwohl auch Rossinis Librettist Cesare Sterbini (1784-1831) die Gesangseinlagen der Dichtung übernimmt, kommt es gegenüber Paisiello jedoch zu signifikanten Abweichungen (vgl. Tartak, a.a.O., S. 458ff.).

Ein hörender Vergleich zwischen Rossini und Paisiello müsste bei Paisiello (Finale 1. Akt) mit der Stelle „Ah, Rosina" „Voi, Lindoro!" beginnen.

Zum Zeitpunkt der Drucklegung dieses Büchleins war auf dem deutschen Markt eine Aufnahme unter der musikalischen Leitung von Wilhelm Keitel aus dem Jahre 1996 erhältlich (Arte, DDD, 96). Ungeachtet der schlechteren Tonqualität sei eine Aufnahme aus dem Jahre 1959 empfohlen, die im italienischen Label Palladio 1993 wieder veröffentlicht wurde. Unter der Leitung von Renato Fasano (I Virtuosi di Roma) interpretieren Renato Capecchi und Roland Panerai den Bartolo und den Figaro stimmlich überzeugender. Da Paisiellos BARBIER unlängst von einem deutschen Verlag neu ediert wurde, sollte es kein Problem sein, in fortgeschrittenen Musikkursen auch das entsprechende Notenmaterial sowie – wie in dem Grundkurs der 11. Jahrgangsstufe auch geschehen – weitere Sekundärliteratur heranzuziehen.[7]

Ähnlich wie bei dem durch die Werbung bekannten Stück „Largo al factotum" entwickelten die Schüler gerade bei diesem Ensemble die meiste Phantasie in der Modifizierung und Weiterentwicklung der Rossinischen Musik. Die Eingängigkeit der Melodie und die Transparenz der dramatischen Struktur begünstigen dies – entscheidend aber ist sicherlich die treibende Rhythmik die „geradezu nach einem Technobeat verlangt". (Frerk)

5.7 Das alte Bürgertum oder Dr. Bartolo: „Oh, was für Zeiten!" (15. & 16. Stunde)

Nachdem der erste Versuch Almavivas, als scheinbar betrunkener Soldat in das Haus Bartolos einzudringen und sich Rosina zu nähern, gescheitert ist, gibt er sich nun als Vertreter des angeblich erkrankten Musiklehrers Don Basilio. Unter dem Decknamen Don Alonso verschafft er sich Zugang in das Haus und begleitet am Klavier seine Schülerin Rosina (Duett: „Contro un cor che accende amore"; 2. Akt, 3. Szene).

7 Vgl. Giovanni Paisiello. Il barbiere di Siviglia. Partitur. Hrsg. von Giuseppe Petrosellini und Francesco Paolo Russo. Laaber 2001, sowie Andrea Della Corte und Marvin Tartak a.a.O.

Vorüberlegungen: In arbeitsgleichen Gruppen entwickelt die Lerngruppe szenische Lösungsmöglichkeiten zur Frage, welche Haltungen Dr. Bartolo während des Duetts zwischen Don Alonso und Rosina einnehmen sollte. Der erste Satz wirkt durch die fast übertriebenen Koloraturen Rosinas und eine Reminiszenz der Da-Capo-Form recht traditionell. Der zweite Satz jedoch bringt durch das treibende Orchester plötzlich den typischen Gefühlswechsel. Von Interesse ist vor allem Bartolos Verhalten, der ja ein erklärter Gegner solcher musikalischen Dummheiten ist.

Einstieg: Alle Gruppen erhalten ein Arbeitsblatt sowie eine Kassette mit einem kurzen Ausschnitt des Duetts, in dem die zweisätzige Form deutlich zu hören ist (Schülermaterial 12 und Hörbeispiel 34).

Szenische Improvisation (Standbilder & Haltungen): Die Schüler äußern sich aus ihrer Rollenperspektive zu der Situation.

→ Zusammen mit einer szenischen Improvisation zur Musik (hier: Rosina und Alonso) werden verschiedene Haltungen für Dr. Bartolo erprobt, die seinen Standpunkt illustrieren.

→ Das fertige Standbild „Dr. Bartolo" wird mit einem „Hilfs-Ich" auf seine möglichen Gefühle und Haltungen hin interpretiert. Eine Beobachtergruppe befragt Bartolo unter dieser Maßgabe.

Fortführung und Vertiefung: Die Arbeitsgruppen erhalten den Auftrag, verschiedene Haltungen zu entwickeln, die geeignet sind, Bartolos Standpunkt zu parodieren.

→ Die verschiedenen szenischen Lösungen werden unmittelbar gegenübergestellt und nicht durch eine Reflexionsphase unterbrochen.

Erfahrungsbezogenes Feedback: Hier geht es um die Frage, ob unbewusst Vorerfahrungen in die szenische Darstellung eingebracht wurden: beispielsweise aus einer Zweierbeziehung, wenn es einen eifersüchtigen Dritten gab. Wie wurden diese Vorerfahrungen wahrgenommen? Problematisiert werden sollte, ob der Widerspruch zwischen den Haltungen Bartolos und seiner verbalen Äußerung „Oh, was für Zeiten!" nur als ein komischer Effekt gedacht ist oder ob sich hier durchaus ein typisches menschliches Verhalten widerspiegelt. Wo gibt es dafür Beispiele?

Sachbezogenes Feedback: In diesem Fall lohnt es sich in besonderem Maße, die Arbeitsergebnisse mit einer professionellen Inszenierung zu vergleichen. Leider bietet nur die Videoaufnahme der erstmals 1989 an der Nederlandse Opera aufgeführten Inszenierung Dario Fos eine szenische Lösung für den treibenden zweiten Satz an. In der von Alberto Zedda geleiteten und musikwissenschaftlich betreuten Neuinszenierung entscheidet sich der italienische Regisseur dafür, Dr. Bartolo während des treibenden zweiten Satzes voller Verzückung tanzen zu lassen.

5.8 Das Frauenbild oder Rosina: „Bin bescheiden und sehr folgsam!"

5.8.1 Das Duett Rosina / Figaro (17. & 18. Stunde)

Vorüberlegungen: Aus dem Duett (1. Akt, 9. Szene) werden von den Schülern zwei kurze Ausschnitte erarbeitet, die exemplarisch für Rosinas prozesshafte Gefühlsentwicklung stehen können: kontrollierte Anspannung → Neugier → ausbrechende Freude. Der Zwischensatz, wo Rosina Widerstand vortäuscht, wird vollständig übernommen.

Einstieg: Die Schüler verkleiden sich und werden in ihre Rollen eingefühlt.
→ Das dem Duett vorgestellte Rezitativ wird zur Einführung mit verteilten Rollen und zunächst mit neutraler, dann mit selbstüberlegter und vorher ggf. festgelegter Gestik und Mimik gelesen (Schülermaterial 13).
→ Anhand von Schülermaterial 13 erhält der Kurs die Information, dass nach dem Rezitativ ein Duett mit dem für Rossini typischen formalen Aufbau folgt.
→ Mit Hilfe der Skizze auf Schülermaterial 13 entwickelt der Kurs in arbeitsgleichen Gruppen drei Standbilder (Hörbeispiele 35 bis 37).

Standbilder: Die Standbilder werden vorgestellt, an der Musik überprüft und ggf. weiterentwickelt bzw. ummodelliert.
→ Die fertigen Bilder werden aus ihrer jeweiligen Rollenperspektive heraus interpretiert.
→ Ein ausgewähltes Standbild zum Zwischenspiel des Duetts (Hörbeispiel 36) wird ein zweites Mal modelliert. Hatten die Schüler den Inhalt des Zwischenspieles nicht erkannt, erhalten sie dafür weitere Impulse.
→ Die Beobachter bekommen Gelegenheit, Figaros und Rosinas Gedanken „einzudoppeln", d. h. sie sagen beispielsweise Rosina ins Gesicht, was sie denkt, während sie Scham vortäuscht, den Brief zu schreiben.

Erfahrungsbezogenes Feedback: Nachdem die Schüler aus ihren Rollen entlassen wurden, äußert sich die gesamte Gruppe in einem „Blitzlicht": Welche Probleme haben aktive und selbstbewusste Frauen heute? Müssen immer noch Rollenerwartungen erfüllt werden? Welche Klischees spielen dabei eine Rolle? Inwiefern haben diese Vorerfahrungen die szenische Darstellung beeinflusst? Macht es einen Sinn, hierüber zu sprechen?

5.8.2 Das Rezitativ: Rosina, Almaviva und Figaro (19. & 20. Stunde)

Eine detaillierte Beschreibung und Analyse dieser Stunden erfolgt in Abschnitt 6.2.

Vorüberlegungen: Im informierenden Unterrichtseinstieg erhält die Lerngruppe die Aufgabe, Rosinas Verhalten in der 8. Szene des 2. Aktes zu analysieren. Über eine Leiter betreten Figaro und Almaviva zum mitternächtlichen Zeitpunkt das von Bartolo verlassene Haus. Wie reagiert Rosina – die Freiheit so dicht vor Augen?

Problematisierung: Um einen kognitiven Konflikt zu provozieren, wird der Text so ausgehändigt, wie er sich bei Rossini findet (Schülermaterial 15).
→ Nachdem der Kurs den Text mit verteilten Rollen gelesen hat, äußert er sich spontan zum Verhalten Rosinas.

Sprechhaltungen: Die Schüler entdecken selbständig Lösungswege, mit deren Hilfe die Situation analysiert und in Richtung auf das Ziel strukturiert werden soll.
→ „Nicht gemeint ist [mit „eigenständig"] das völlig selbständige Entdecken nach spontanem Forschen und Suchen ohne jede Einwirkung des Erziehers." (Joerger 1975, S. 59)

Übung: Dem Kurs werden Modelle vorgestellt, mit deren Hilfe sich Strategien zur Problemlösung entwickeln lassen. Hierzu stellen die Schüler sich in einem Kreis auf. Der Lehrer steht in der Mitte, nennt eine Haltung (z. B. aggressiv, kess, unsicher, traurig, verliebt oder stolz). Dann geht er auf einen Schüler zu, der die genannte Haltung angenommen hat – jener reagiert mit dem Ausruf „Rühr mich nicht an!". Danach nennt dieser Schüler eine neue Haltung und das Spiel geht weiter (vgl. Stroh 1994, S. 56).
→ Gegebenenfalls wird das Libretto noch einmal gelesen.

Szenisches Spiel und Standbild: Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit verschiedenen Sprechhaltungen zu „Rühr mich nicht an!" erstellen die Schüler eine Liste mit Gedanken, die Rosina bei den einzelnen Haltungen haben könnte.
→ In drei arbeitsteiligen Gruppen wird ein kurzes szenisches Spiel ohne Musik entwickelt (Auftritt Figaro und Almaviva, Rezitativ, 8. Szene, 2. Akt), das mit einem Standbild zur Konfrontation Rosina – Almaviva endet. Das Bild soll einen der möglichen Gedanken Rosinas ausdrücken.
→ Nachdem alle Ideen ausprobiert wurden, einigen sich die Gruppen auf die Bilder (ein oder zwei Gedanken Rosinas, die ihnen plausibel und interessant erscheinen). Dabei ist es prinzipiell unproblematisch, wenn die Gruppen sich auf denselben Gedanken geeinigt haben, weil so die Möglichkeit besteht, die Standbilder direkt zu vergleichen.

→ Die Darsteller werden vor der Veröffentlichung der Gruppenergebnisse auf ihre Gefühle, Hoffnungen und Gedanken hinsichtlich ihrer und der Verhaltensweisen der anderen Figuren befragt.
→ Die jeweils unbeteiligte Gruppe erhält die Beobachterrolle. Nachdem die Protagonisten eingefroren sind, soll „ausgedoppelt" werden; d. h. einzelne Beobachter sprechen Gedanken aus, die sie bei Standbildern vermuten. Nach Möglichkeit kann schon hier die Situation aufgrund eigener Erfahrungen, Gefühle und Ängste reflektiert werden.
→ Die jeweilige Gruppe wiederholt den gesamten Durchlauf.

Erfahrungsbezogenes Feedback: Nachdem die Darsteller aus ihren Rollen entlassen worden sind, werden sie aufgefordert, ihren Entscheidungsprozess zu erläutern und noch einmal zu überlegen, welche Vorerfahrungen oder sozialen Bedingungen einzelne Verhaltensweisen oder Haltungen allgemein beeinflusst haben könnten und welche Vorstellungen wohl hinter Rosinas Verhalten stehen.

Sachbezogenes Feedback: Von einer Kassette oder einer CD werden die Schüler mit unterschiedlichen Interpretationen (oder besser: Intonationen) der „Rühr mich nicht an!"-Stelle konfrontiert (Hörbeispiele 38 und 39). Sie sollen erkennen, dass es keine alleingültige Lösung gibt, sondern die Interpretation dieser Szene – wie schon bei den eigenen Darstellungen der Lerngruppe – letztlich von den Intentionen und Erfahrungen des Regisseurs und natürlich in besonderem Maße von den Interpreten abhängt.

5.8.3 Das Finaletto

Vorüberlegungen: Am Schluss der Oper (2. Akt, 10. Szene) kommt es zu einem Bild, dessen Mittelpunkt das frisch verheiratete Paar Rosina und Almaviva bildet. Obwohl die *Ius primae noctis*-Problematik im BARBIER keine Rolle spielt, wird sie in einem letzten Informationstext angesprochen (Schülermaterial 16). Der Widerspruch zwischen Rosinas Eheglück und der neuen Form patriarchalischer Herrschaft soll aus dem Schlussbild herausgearbeitet werden. Die Frage, ob die Geschichte an dieser Stelle beendet sei, kann nur verneint werden, was die Notwendigkeit einer Fortsetzung evident macht: DIE HOCHZEIT DES FIGARO.

Standbild: Das Brautpaar wird eingefühlt und zu der Situation befragt.
→ Alle Beteiligten gehen der Reihe nach auf die Spielfläche,[8] kommentieren zur Musik die Situation aus ihrer Rollenperspektive und wünschen Rosina und Alma-

8 Vgl. zu der Methode „In Bilder gehen" auch Scheller, I., Wir machen unsere Inszenierung selber. Szenische Interpretation von Dramentexten. Oldenburg 1991, S. 69

viva etwas für die Zukunft. Abschließend stellen sie sich zum Gruppenbild auf und nehmen eine für ihre jeweilige Rolle charakteristische Haltung ein.

Ausfühlung: Alle Schüler werden aus ihren Rollen entlassen. Die Problematik des „Rechts der ersten Nacht" wird aufgeworfen. In einem „Blitzlicht" äußert die Lerngruppe Vermutungen, wie Rosinas Ehe unter diesen Umständen aussehen könnte.

5.8.4 Die praktische Umsetzung: Hinweise und Erfahrungen

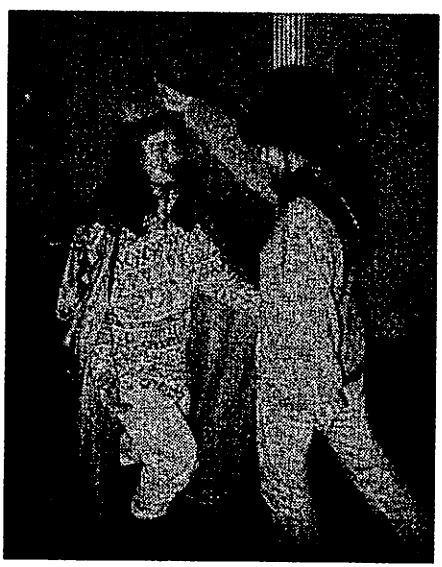
Stärker als bisher fordern die hier skizzierten Stunden mit Rosina und Bartolo von den Schülern nicht nur eine rege Phantasie, sondern auch das Einbringen von eigenen und teilweise recht persönlichen Vorerfahrungen. Bei Kursteilnehmern, die sich noch nicht gut kennen, erscheint es kaum ratsam, dies an den Anfang der Unterrichtseinheit zu stellen. Nicht etwa, um zu verhindern, dass wenig spielerfahrene Schüler möglicherweise peinlich berührt wären – darum kann es nicht gehen. Dennoch verhält sich die Intensität der eingebrachten Erfahrungen und der daraus resultierenden Interpretationen proportional zur vorhandenen Gruppengemeinschaft. Lerngruppen, die sich untereinander gut kennen und einander vertrauen, werden sicherlich zu noch anderen Ergebnissen kommen als der hier vorgestellte Grundkurs; die Schüler waren erst neu in die Oberstufe eingetreten und kannten sich zum Zeitpunkt der Unterrichtseinheit etwa ein halbes Jahr. Aber das Gesagte gilt auch im Umkehrschluss: Das Verhältnis aller Beteiligten war am Ende der Unterrichtseinheit ohne Zweifel intensiver geworden.

Die Schüler waren sich einig, dass sich diese Arbeitsform positiv von ihrem Schulalltag abgehoben hat. „Das szenische Spiel war halt nicht bloß stumpfes Pauken. Es erforderte eine Menge Eigeninitiative und Phantasie." (Katharina) „Die Stunden schienen nur so vorüberzufliegen." (Ulli) „Ich finde das szenische Spiel hervorragend. Man muss versuchen, seine Phantasie einzusetzen." (Nadine) „Ich bin mir nicht sicher, ob die Sänger sich so gut bei der Aufführung ihres Stückes amüsiert haben wie wir, als wir diese einzelnen Szenen nachgestellt haben." (Kristoffer)

Es ist auffällig, dass in diesen Rückmeldungen immer wieder die Worte „Spiel" und „Phantasie" fallen. Tatsächlich sind es Schlüsselbegriffe im erfahrungsbezogenen Unterricht. Obwohl Arne schreibt: „Hä? Was für Erfahrungen? Hab ich das jetzt bloß nicht richtig verstanden?", denke ich, dass der BARBIER hier viel leisten konnte. Mit den Worten Roland Barthes' (1969) bezeichnet Ludwig Dunker (1995, S. 4) „Spiel und Phantasie" als eine „strukturalistische Bastelei". Damit Schule den Bildungsgedanken wieder sichtbar macht, soll sie Neues zeigen, um es mit bisherigen Erfahrungen verbinden zu lassen (vgl. ebd., S. 5).

Beispielsweise schreibt Katharina: „Beim szenischen Spiel konnten wir auch unser eigenes Wissen über bestimmte Charaktere einfließen lassen und so unsere eigene Handlung beeinflussen." Auch wenn sich konnotativ durchaus eine kritische Distanz gegenüber „bestimmten Charakteren" vermuten ließe, glaube ich kaum, dass

Katharina meint, ihr zukünftiges Handeln würde nun nicht mehr nach Rollenschemata ausgerichtet. Vielmehr bestätigt mir diese (und andere) Aussage(n), dass Szenen und Rollen nicht passiv übernommen wurden, sondern hinsichtlich eigener Erfahrungen abgetastet, empfunden und bewertet worden sind. Das Resultat zeigte sich in den Stunden zu Figaro, Almaviva, Dr. Bartolo und Rosina: ein Finden von Originellem und Übertragbarem. Ich denke, dass im folgenden Kapitel, dem exemplarischen Beispiel der 7. und 8. Stunde (Figaro) und der 19. und 20. Stunde (Rosina) auch in diesem Beitrag hinreichend deutlich werden kann, auf welche unterschiedliche Art und Weise die Schüler durch Phantasie und Spiel eine konkrete Szene ergründet haben.



Abbildungen 16 und 17: Konflikt zwischen Almaviva und Rosina

Abbildungen 18 und 19: Graf Almaviva und Rosina; Schüler interpretieren als „Hilfs-Ich" die Gedanken Rosinas

6. Darstellung ausgewählter Stunden

Die im folgenden Kapitel hinsichtlich Planung, Durchführung und Reflexion beschriebenen Stunden wurden für eine detaillierte Darstellung ausgewählt, um die zentralen Ansätze der Unterrichtseinheit zu verdeutlichen. Die 7. und 8. Stunde „Figaros Ideen" stehen für den Versuch zur Modifikation des Ansatzes zur Szenischen Interpretation von Musiktheater im musikpraktischen Bereich. Gezeigt wird, wie es gelingen kann, das musikalische Material als gleichberechtigten Faktor in die szenische Interpretation einzubringen. In der 19. und 20. Stunde steht allein die szenische Interpretation im Vordergrund. Beide Doppelstunden zeigen gleichermaßen die recht intensive Anbindung an lebensweltliche Bezüge der Schüler.

6.1 Figaros Ideen: „Das Gold macht aus mir einen Vulkan!" (7. & 8. Stunde)

Auch Graf Almavivas zweiter Versuch, Rosina ein Ständchen zu bringen, scheitert. Er will sie aber unbedingt sprechen und fordert Figaro nunmehr auf: „Du musst mir helfen!" Da dieser keine große Begeisterung zeigt, verleiht Almaviva seinen Worten Nachdruck, indem er eine reiche Belohnung verspricht. Damit ist der Impuls für das Duett „All'idea di quel metallo" (Strahlt auf mich der Blitz des Goldes) gegeben, in dem Figaro, plötzlich wie umgewandelt, einen Plan entwickelt.

Am Beispiel dieses Duetts (1. Akt, 4. Szene) wurde der bisherige Unterrichtsansatz dahingehend modifiziert, dass die Schüler mit dem vorhandenen musikalischen Material zunächst eigene Lösungen entwickeln und szenisch interpretieren. Für die Auswahl der Hörbeispiele wurde es notwendig, die musikalisch-szenische Substanz aufzuschneiden und die einer szenischen Interpretation zugänglichen Bereiche strukturell zu erfassen und zu prüfen:

Sachanalyse: Am Duett zeigt sich, wie Rossini es anhand seiner zweisätzigen Form gegenüber Paisiello, der diese Stelle in einem Rezitativ (!) abhandelt, versteht, seinen Figuren Leben einzuhauchen. Sein Prinzip ermöglicht lyrischen Ausdruck, ohne die Handlung einzufrieren: In der kurzen Einleitung (*primo tempo*; Takte 1-4) gibt Figaro mit großer melodischer Gestik einen Eindruck von den Ausmaßen der Kraft, die ihn plötzlich durchflutet. Nachdem der Vulkan (Figaro: „Un vulcano la mia mente") sozusagen definiert wurde, kann er ausbrechen – es beginnt der 1. Satz:

Höchst organisch transformiert Rossini das gewonnene Potential in ein 1. Thema, welches durch *Appogiaturen* (Vordersatz; Takte 5-8) und treibende Triolen (erweiterter Nachsatz Takte 9ff.) nervös und drängend wirkt. Für Almaviva kommt es jetzt darauf an, die freigewordene Energie richtig zu nutzen. Wenn Rossini den Grafen mit einer verführerisch wirkenden melodischen Geste das 2. Thema (Takte 24-38)

in der Dominante etablieren lässt, blitzt für einen Moment der Sonatenhauptsatz durch. Doch schon im Nachsatz (Takte 31ff.) überrascht Almaviva mit dem 1.Thema. Er macht Figaro unmissverständlich klar, dass allein seine, Almavivas, Interessen zählen. Indem die Dominanttonart beibehalten wird, treibt die gesamte Energie konsequent nach vorne. Dramaturgisch plausibel beginnt der teils im *Arioso*, teils im *Recitativo accompagnato* geführte Zwischensatz (Takte 49-74) mit der deklamiert vorgetragenen ersten Idee Figaros: Der Graf solle sich als Soldat verkleiden, um zu Rosina zu gelangen. Fast wie ein ironischer Kommentar erklingt im Orchester das süßliche Thema des Grafen. Besonders hervorzuheben ist die bedrohlich wirkende chromatische Linie (Takte 61-65) zu den Worten „Heute kommen fremde Truppen."

Dass beide Partien im 2. Satz (Kabaletta; Takte 75-91) mit einem „Pseudo-Kanon" einsetzen, um ihren Pakt dann doch glücklich mit einer gemeinsamen Gesangslinie zu bekräftigen, wirkt wie eine kurze Erinnerung an vormals unterschiedliche Interessen. Entsprechend seiner Formel wiederholt Rossini die Kabaletta (Takte 116-135), bringt aber davor ein weiteres Zwischenspiel, um auch die nächste Idee Figaros, der Graf solle sich betrunken stellen, zu etablieren. Auffällig ist die in rhythmischer und melodischer Hinsicht instabile musikalische Gestik (Takte 109-115), die einen Betrunkenen nachahmt.

Zusammenfassend lässt sich hier von einer imitierenden Ebene sprechen: Indem Rossini, wie schon die Musiker der Barockzeit, an mehreren Stellen (Zwischenspiele) unmittelbar auf seine Textvorlage reagiert – melodische und rhythmische Gestik kommentieren einzelne Worte (z. B. Regiment, Betrunkener) – bleibt die Musik objektiv und fasslich, d. h. sie kann leicht dem entsprechenden Text des Duetts zugeordnet werden und inspiriert sehr plastisch szenische Umsetzungen. Die prozesshafte Gefühlsebene des Duetts Figaro / Almaviva (*primo tempo*, 1. Satz = Nervosität; 2. Satz = Freude, Glück) enthält latent auch Elemente der imitierenden Ebene – nicht zuletzt über die musikalischen Parameter Tempo, Harmonik, Melodik und Rhythmik. Sie wird jedoch subjektiver wahrgenommen und, wie die Analyse zeigt, durch die erste Ebene quasi eingerahmt. Es ist anzunehmen, dass die Zuordnung der Musik zum Text ebenso wie die szenische Umsetzung sich durchaus kontrovers gestalten könnten.

Planung: Nach dem informierenden Unterrichtseinstieg erhalten die Schüler Hinweise darauf, dass auch das zweite Ständchen Almavivas ohne Erfolg blieb. Der Text des Duetts (Schülermaterial 4) wird gemeinsam gelesen. Figaro und der Graf sitzen sich gegenüber und lesen mit verteilten Rollen; die anderen Schüler lesen stumm mit. Im anschließenden Unterrichtsgespräch äußert sich die Gruppe zur Situation und überlegt, wie ein solcher Dialog möglicherweise musikalisch verarbeitet werden könnte.

Die Schüler arbeiten in Gruppen am Computer. Sie erhalten dafür Arbeitsblätter (Schülermaterial 5 und 6) sowie eine Diskette (Hörbeispiele 23 bis 28). Wichtig erscheint der Hinweis, die Gruppenarbeit solle so organisiert werden, dass einer der Schüler den Computer bedient und nach Absprache verschiedene Kombinationen der Hörbeispiele vornimmt, während die anderen die Ergebnisse protokollieren. Zu jedem

Hörbeispiel müssen die Schüler auf dem Arbeitsblatt angeben, welchem Textausschnitt (Vers, Zeile oder Wort) sie es zuordnen (Schülermaterial 5, Spalte 1), wie sie die Zuordnung an der Musik begründen (ebd., Spalte 2) und welche szenische Umsetzung aus dem Zusammenspiel von Musik und Text resultieren könnte (Schülermaterial 6, Skizzen).

Die Auswahl der Hörbeispiele aus dem Duett orientiert sich sowohl an der imitierenden Ebene als auch an der prozesshaften Gefühlsebene (vgl. Sachanalyse). Schon um den Kurs nicht zu überfordern, empfiehlt sich ein Gleichgewicht zwischen Beispielen, die sich plausibel zuordnen lassen (imitierende Ebene), und Beispielen, die einen gewissen Interpretationsspielraum aufweisen (prozesshafte Gefühlsebene). Damit sich schließlich das Formschema ableiten lässt, ist es wichtig, alle Abschnitte exemplarisch zu berücksichtigen. Daher wurde folgende Auswahl getroffen und in ungeordneter Reihenfolge auf die Disketten überspielt:

Primo tempo	1. Satz (Figaro)	1. Satz (Almav.)	1. Zwischenspiel	2. Satz (+WH)	2. Zwischenspiel
HB 23: Takte 1-4	HB 24: T. 5-8	HB 25: T. 22-26	HB 26: T. 61-63	HB 27: T. 75-78	HB 28: T. 109-115

(HB = Hörbeispiel)

Am Ende der Gruppenarbeit speichern die Schüler ihre Ergebnisse auf der Diskette und drucken die Musik in der traditionellen Notation aus. Bevor ein Ausgangsstandbild Figaro / Almaviva modelliert wird, gibt jede Gruppe im Plenum eine kurze Zusammenfassung ihrer Arbeit. Dadurch soll der Kurs im Vorfeld auf Schwierigkeiten oder interne Kontroversen aufmerksam gemacht werden. Die Präsentation fordert somit von allen Beobachtern erhöhte Konzentration, um ggf. konstruktive Lösungen beizusteuern. Ferner erhält der Kurs den Hinweis, dass die Standbilder wieder unter den Kriterien der vorangegangenen Stunde modelliert und beobachtet werden, z. B.: Entsprachen sie dem Charakter der Musik? Wurden eher Gefühle oder eher konkrete Äußerungen szenisch gestaltet? Darüber hinaus sollen auch freie Assoziationen verbalisiert werden.

Es erscheint zweckmäßig, Figaro und Almaviva nicht für jedes Ergebnis neu zu besetzen, weil einerseits durch die Einfühlung in der zweiten Doppelstunde eine konkrete Erwartung geweckt wird – nämlich im Verlauf der Unterrichtseinheit Figaro bzw. Almaviva zu sein –, andererseits werden feste Darsteller sozusagen zu einer Instanz, indem sie die Ergebnisse aus ihrer Wahrnehmung heraus beurteilen.

Nach jedem Hörbeispiel wird die Musik angehalten (Musikstopp-Verfahren 1); ein Gruppenvertreter modelliert ein Standbild (auch die Mimik kann vorgemacht werden) und interpretiert im Hinblick auf Musik und Text. Anschließend wird das Hörbeispiel wiederholt und vor dem nächsten Abschnitt erneut angehalten; nunmehr sind die Beobachter zu einer Stellungnahme aufgefordert. Am Ende jedes Durchgangs werden die Darsteller „interviewt": Gab es Standbilder, die ihr als gut/schlecht bzw.

angenehm/unangenehm empfunden habt? Warum war das so? In welchen Standbildern wurden Gefühle Figaros ausgedrückt? Was haltet ihr von den Interpretationen?

Nachdem alle Lösungen vorgestellt sind, soll in einer ersten Reflexionsphase vor allem das Verhalten Figaros problematisiert werden. Wichtig erscheint, dass die Schüler dabei ihre konkreten Erfahrungen aus der szenischen Umsetzung einbeziehen. Deshalb ist die folgende offene Fragestellung vorgesehen: „Der BARBIER wurde 1775 von Beaumarschais geschrieben, zu einer Zeit, als das Ende der aristokratischen Herrschaft noch nicht abzusehen war. Die aufkommende bürgerliche Gesellschaft, die nach 1789 beanspruchte, den Adel gestürzt zu haben, hat damals mit der herrschenden Klasse kooperiert. Inwiefern sind eure szenischen Umsetzungen auch geeignet, Aufschluss über diese Situation zu geben, d. h. wo und wie wurden Beweggründe, Gefühle und Gedanken deutlich?"

Damit im sachbezogenen Feedback die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Ergebnisse übersichtlich erfasst und interpretiert werden können, erhalten die Gruppen im Anschluss an die Diskussion folgenden Auftrag: Aus dem gedruckten Notenblatt sollen die einzelnen Hörbeispiele ausgeschnitten und auf ein vorbereitetes Plakat geklebt werden. Entsprechend den jeweiligen Lösungen ordnen die Gruppen ihre Ausschnitte dem Text des Duetts zu, der in horizontaler Linie vorbereitet ist. Danach werden mit zwei Textmarkern alle Noten dahingehend gekennzeichnet, ob ihre Zuordnung eindeutig ausfällt oder nicht.

Die Aufgabe für die Schüler besteht nun darin, hierfür eine Erklärung zu finden und dabei wiederum ihre Erfahrungen aus der szenischen Umsetzung heranzuziehen. Mit hoher Wahrscheinlichkeit ist anzunehmen, dass sich die Beispiele aus der imitierenden Ebene von den Beispielen aus der prozesshaften Gefühlsebene farblich unterscheiden. Wenn dieser Fall eintritt, wäre zweifellos zu erwarten, dass die zweisätzige Form abgeleitet werden kann, zumal da in der szenischen Interpretation zwischen Haltungen unterschieden wurde, die mehr die eine oder mehr die andere Ebene ausdrücken.

Wenn am Ende dieser Doppelstunde noch Zeit sein sollte, könnte zum Original (Hörbeispiel 29) das Musikstopp-Verfahren eingesetzt werden. Alle Schüler können nach ihren Vorstellungen „Stopp" rufen und modellieren. Die Beobachter haben dabei die Aufgabe, Figaros Haltungen aus der Sichtweise einer sozialen Schicht (Adel, Bürgertum) zu kommentieren. Auch sollten Überlegungen angestellt werden, ob Verhaltensweisen oder Haltungen für Figaro denkbar wären, die ihn weder in Widerspruch zu seiner Selbständigkeit noch in Widerspruch zur Musik geraten lassen. Als Hausaufgabe erhalten alle Schüler eine Kassette mit einer Aufnahme des Duetts in der Original-Fassung. Auf einem Arbeitsblatt (Schülermaterial 7) finden sich Erläuterungen und eine Aufgabe, die konkret die formalen Aspekte einbezieht.

Ziele der Doppelstunde:
Die Schüler

- äußern sich zur Situation und stellen Überlegungen zur musikalischen Umsetzung des Textes an,
- vergleichen in Gruppenarbeit die sechs Hörbeispiele mit dem Text,
- verständigen sich innerhalb der Gruppen auf Zuordnungen und begründen diese jeweils anhand der Musik und des Textes,
- stellen Überlegungen zur szenischen Umsetzung an (Skizzen),
- einigen sich auf ein Ergebnis und stellen es dem Plenum vor,
- beurteilen die verschiedenen Standbilder im Hinblick auf ihre Übereinstimmung mit dem gestischen Verlauf der Melodie und entwickeln ggf. konstruktive Alternativen,
- beurteilen und bewerten das opportunistische Verhalten Figaros,
- tragen ihre Ergebnisse auf ein Wandplakat ein und leiten das formale Prinzip Rossinis ab,
- führen das Musikstopp-Verfahren zur Original-Fassung des Duetts durch (Ausstieg 2),
- kommentieren Standbilder aus der Sicht einer sozialen Gruppe (Ausstieg 2).

Durchführung: Da aufgrund der akuten Witterung mit Verspätungen der Schüler zu rechnen war, hatte ich bereits vor der Stunde den geplanten Verlauf in einem Tafelbild dargestellt. Die Nachzügler sollten sich informieren können, ohne den bereits begonnenen Unterricht zu unterbrechen. Obwohl sich die Befürchtungen als unbegründet erwiesen, beobachtete ich dennoch einen positiven Effekt: Da die Skizze an der Tafel blieb (ein weiteres Tafelbild war nicht vorgesehen), konnten sich die Schüler jederzeit erneut orientieren.

Nach dem ersten Lesen gab es spontane Äußerungen zur Situation. Dabei konnte ich feststellen, dass die Kommentare – ohne dass dazu aufgefordert worden war – bereits überwiegend aus der jeweiligen Rollenperspektive heraus gesprochen wurden. Arne (Dr. Bartolo) drohte geradezu, „Figaro wird schon erleben, was passiert, wenn er dem Adligen hilft". Anders sah es hingegen mit der Frage aus, wie ein solcher Dialog musikalisch umgearbeitet werden könnte. Hier kam es zu einem längeren Schweigen der Lerngruppe. Die Schüler bekamen den Hinweis, dass Verlauf und Ziele der Stunde nicht von einer Antwort auf diese vielleicht etwas ‚unglückliche' Frage abhängen.

Die Gruppenarbeitsphase im Computerraum verlief unproblematisch. Alle aufgetretenen Schwierigkeiten waren organisatorischer oder technischer Art – Klagen der Schüler, die auf eine inhaltliche Überforderung hätten schließen lassen, gab es nicht.

Obwohl alle drei Gruppen ihre Lösungen *in toto* vorstellten, sollen die Ergebnisse hier im Längsschnitt beschrieben werden. Dabei halte ich eine Auswahl interessanter und gegensätzlicher Interpretationen und Kommentare für sinnvoller als eine umfassende Schilderung aller Ergebnisse, Äußerungen und Befragungen.

Alle Gruppen gaben in ihrer Zusammenfassung zu verstehen, dass keine internen Kontroversen hinsichtlich der Lösungen bestünden. Für die Aussage Figaros „Strahlt auf mich der Glanz des Goldes" wurde von der ersten Gruppe das Hörbeispiel 25 gewählt. Wiebke erläuterte, dass ihre Gruppe in Rhythmus und Melodie eine Unsicherheit empfinde und dass das Standbild das ausdrücken solle. Als Vertreter der dritten Gruppe modellierte Leif und begründete das Standbild folgendermaßen am Hörbeispiel 23: „Wir wollten die großen Sprünge in der Melodie szenisch umsetzen. Auch kann man sich durch eine solche Haltung sehr gut vorstellen, wie Figaro angestrahlt wird." Dazu gab Katharina (Beobachterin) einen interessanten Kommentar: „Ich könnte mir vorstellen, dass Figaro von einer göttlichen Erscheinung angestrahlt wird." Dem Einsatz des Grafen „Lass sie sehn, die Macht des Goldes" wurde von der ersten Gruppe Hörbeispiel 24 zugeordnet. Als Requisit für das Standbild benutzte die Gruppe einen Geldschein. „Die Tonwiederholungen wirken unruhig. Figaro hält den Grafen vor Aufregung am Umhang fest.", erläuterte Ulli. Die zweite Gruppe hatte sich hingegen für Hörbeispiel 25 entschieden. Interessant war, wie Carola beim Modellieren vorging. Ich hatte die Schüler zu Beginn darauf hingewiesen, dass die Person, die modelliert wird, wie eine Puppe alles mit sich geschehen lasse. Carola hingegen erklärte den Darstellern, was sie vorhatte, und modellierte erst dann. Sie interpretierte, dass die Melodie fast hypnotisierend wirke, was mit dem Standbild ausgedrückt werden solle. Nachdem von den Beobachtern keine Kommentare zu dem Standbild kamen, stellte ich kurz dar, was mir an Carolas Vorgehensweise gefallen hatte.

Die Hörbeispiele, die ich aus den beiden Zwischenspielen ausgewählt hatte, wurden von den Schülern gemäß dem Original zugeordnet. Besonders beeindruckt hat mich, dass Ulli das Standbild der ersten Gruppe (Figaro mimt einen Betrunkenen) mit der schwankenden Melodie begründete.

Große Unterschiede zeigten sich hingegen in der Auswahl der Musik für den gemeinsamen Jubel: „Dies der erste/zweite von den Kniffen". Aufgrund der Wiederholung hatten alle Gruppen den gewählten Track noch einmal ans Ende kopiert. „Wir empfinden, dass die Melodie nach Freude klingt.", erläuterte ein Vertreter der ersten Gruppe die Entscheidung für Hörbeispiel 27 am Standbild. Diese Aussage wollte ich in der Reflexionsphase dahingehend hinterfragt wissen, ob Wort und Ton wirklich identisch seien. Schließlich kam mir Frerk (Beobachter) durch eine differenzierte Interpretation von Standbild und Musik zuvor, an die ich persönlich noch gar nicht gedacht hatte: „Ich finde, die Musik hat auch irgendwas Bestätigendes, das kommt durch den Schulterdruck gut rüber." Mit Hörbeispiel 24 hatte Gruppe 2 eine abweichende Entscheidung getroffen. In dem Standbild sollte Figaro mit den Fingern ‚schnippen', denn „am Ende der beiden Abschnitte hüpft die Melodie geradezu hoch". Die szenische Umsetzung, die Katharina für die dritte Gruppe zum Hörbeispiel 27 realisierte, wurde von den Beobachtern zum ‚Standbild des Tages' deklariert. „Nach unserer Meinung", so Katharina, „bringen Figaro und Almaviva ihre gemeinsame Freude zum Ausdruck, indem sie einen Cancan tanzen; Melodie und Rhythmus wirken sehr tänzerisch." Ulli (Beobachter) interpretierte das Standbild, welches ihm sehr gut

gefalle, dahingehend, dass Figaro auf ihn irgendwie doch nicht so „total glücklich" wirke, wie man aufgrund Musik und Text vermuten könnte.

Nachdem Chinh (Figaro) und Kristoffer (Almaviva) aus ihren Rollen entlassen worden waren, kamen alle in einem Kreis zusammen. Bevor ich der Lerngruppe die vorgesehene Frage (vgl. oben) stellte, erschien es mir notwendig, mit einem „Blitzlicht" zu überprüfen, ob aktuelle ‚Missstimmigkeiten' hätten geklärt werden müssen. Da dies nicht der Fall war, konnte ich unmittelbar zur Reflexionsphase übergehen. Eine Befürchtung, die mir kurz vor der Stunde kam, der Kontext „1789" würde den Schülern nichts sagen, erwies sich als unbegründet.

Sofort konstatierte Chinh, dass er als Figaro eigentlich stolz auf seine Selbständigkeit war, nun aber wieder in die Abhängigkeit geraten sei, worauf Nadine entgegnete: „Wenn du so scharf auf Geld bist, bist du selber schuld." Arne: „Ich fand, dass unser Standbild gut gezeigt hat, dass Geld für Figaro einfach alles bedeutet." An dieser Stelle erschien es mir sinnvoll, die Schüler auf den Gedanken Katharinas hinzuweisen und zu fragen, ob der Vergleich mit einem „göttlichen Wesen" statthaft wäre. „Ich finde schon", entgegnete Carola, „selbst heute sieht man doch, wie viele Leute das Geld geradezu anbeten."

Obwohl mir bewusst war, das Gespräch stark zu lenken, erschien mir folgender Hinweis notwendig: „Wie ihr vielleicht wisst, legt – nach religiöser Auffassung – ein göttliches Wesen einen Verhaltenskodex fest – beispielsweise im Christentum die 10 Gebote. Welche Gesetze gelten für den gegenseitigen Umgang der Menschen, wenn, wie Carola sagt, das Geld angebetet wird?" Nach kurzem Schweigen antwortete Ulli: „Na ja, eigentlich gar keine, man vergisst alles herum und benutzt nur noch seine Ellenbogen; hinterher fühlt man sich aber irgendwie besch...." Gegenfrage: „Wäre dies möglicherweise eine Erklärung für deinen Kommentar zum letzten Standbild?" Ulli: „Fände ich schon logisch!" Meine Frage, ob eine „Jagd nach Geld" vergleichbar wäre mit einer „Jagd nach Punkten", empfand die Lerngruppe als „an den Haaren herbeigezogen". Während der verbliebenen zwanzig Minuten wurden die Ergebnisse von den Schülern in das Wandplakat übertragen. Es ergab sich dabei folgende Übersicht:

	„Strahlt auf ..."	„Ein Vulkan ..."	„Lass sie sehn ..."	„... Regiment"	„Dies d. erste ..."	„Wer L. Wein"	„Dies d. zweite ..."
G 1	HB 25	HB 23	HB 24	HB 26	HB 27	HB 28	HB 27
G 2	HB 23	HB 27	HB 25	HB 26	HB 24	HB 28	HB 24
G 3	HB 23	HB 24	HB 25	HB 26	HB 27	HB 28	HB 27

Ohne dass ich dazu aufgefordert hatte, stellte Frerk fest: „Immer wenn Figaro Ideen entwickelt, liegen alle Gruppen richtig." Auf meine Frage, woran das liegen könne, antwortete Wiebke: „Irgendwie ähnelt die Musik hier total dem Text." Und Kristoffer: „Besonders bei dem ‚besoffenen Figaro' konnte man das ganz klar erkennen." Nunmehr forderte ich die Schüler auf zu überlegen, warum die anderen Hörbeispiele und

Standbilder nicht so eindeutig waren. Wiebke antwortete, die Musik sei halt „offener" und der Text weniger konkret. Wenn ich mich recht erinnere, war es Katharina, die vermutete, die unterschiedliche Zuordnung könne daran liegen, dass es an den Stellen mehr um „Gefühle" ginge. Daraufhin bat ich die einzelnen Gruppen, sich noch einmal zu erinnern, welche Gefühle Figaro in ihren Standbildern hatte, und dies an den rechten Rand ihrer Gruppenzeile zu schreiben. Es kam zu folgenden Antworten:

- „Bis zur ersten Idee war Figaro aufgeregt, zum Schluss glücklich." (Gruppe 1)
- „Erst freudig, später ausgelassen." (Gruppe 2)
- „Erwartungsvoll, nach dem Teil mit dem Soldaten völlig zufrieden." (Gruppe 3)

Um weiter zu verallgemeinern, ging es um die Frage, welche Gemeinsamkeit allen drei Aussagen zugrunde liegt. Kristoffer formulierte: „Alle drei Aussagen stellen eine Gefühlsveränderung fest." Und Nadine kombinierte treffend: „Eine Gefühlsveränderung, die durch die Ideen Figaros ausgelöst wird." An dieser Stelle erschien es mir sinnvoller, die Schüler aufzufordern, einen Satz zu formulieren, der geeignet wäre, den formalen Aufbau des Duetts frei von subjektiven Eindrücken zu beschreiben – also auf einer unspezifischen Ebene, in der die subjektive Wahrnehmung unberücksichtigt bleibt. Dafür könnten sie Großbuchstaben benutzen: etwa „G.1", „I.1" usw. Leider gelang es hierdurch nicht mehr, das Musikstopp-Verfahren zur Original-Musik durchzuführen. Ich denke, das hier wiedergegebene Ergebnis rechtfertigt diese Entscheidung: „Das Duett Figaro / Almaviva beginnt mit einem ersten Gefühl (G.1). Durch eine Idee Figaros (1.1) entwickelt sich G.1 zu einem neuen Gefühl (G.2). Nach einer weiteren Idee (1.2) wiederholt sich leider nur G.2, obwohl eigentlich G.3 logischer wäre."

Abbildungen 20 und 21: Duett Figaro / Almaviva, Schülerin modelliert das Schlussbild

Die letzten Minuten wurden dazu genutzt, das Arbeitsblatt (Schülermaterial 7) zu lesen und die Hausaufgabe zu besprechen.

Reflexion: Auch ohne das zweite Musikstopp-Verfahren, welches zu Beginn der nächsten Stunde stattfand, bin ich der Meinung, dass alle zentralen Ziele der Doppelstunde von den Schülern erreicht wurden. Das Verhalten Figaros wurde unter Berücksichtigung der szenischen Erfahrungen reflektiert und, worauf es auch ankam, ein Bezug zur Gegenwart hergestellt.

Im musikalischen Bereich gelang es dem Kurs, die eigenen Lösungsvorschläge szenisch umzusetzen und mit dem vorhandenen Fachvokabular an der Musik zu begründen. Am Ende der Stunde konnten sie aus den eigenen Ergebnissen das formale Prinzip Rossinis ableiten. Ich denke, dass dieser Schritt auch in gruppendynamischer Hinsicht wichtiger war als ein Musikstopp-Verfahren zum Original. So wurde besonders deutlich, dass alle Gruppenbeiträge nötig waren, um zum Ergebnis zu gelangen.

Es ist festzustellen, dass der Versuch zur Modifikation des bisherigen Ansatzes in diesem Fall erfolgreich war. Ich meine, dass die musikalische Substanz des Duetts nunmehr im eigentlichen Sinne des Wortes „Material" behandelt wurde, um szenische Lösungen zu entwickeln und (über die musikalische Ebene hinaus) zu interpretieren. Ferner konnte durch das Spektrum der Gemeinsamkeiten und Unterschiede die wichtige Erkenntnis der musikdramatischen Formel Rossinis, die Folge von Kantabile und Kabaletta, empirisch abgeleitet werden.

Erst die Hausaufgabe konfrontierte die Schüler anhand einer Kassette mit der Original-Musik. Gemessen an den sonst im Musikunterricht üblichen „Takt-für-Takt-

Analysen" mögen die im Anhang dokumentierten Ergebnisse unzureichend wirken, doch muss berücksichtigt werden, dass es sich um die erste schriftliche Auseinandersetzung der Schüler mit einer bislang für sie fremden Musik handelte – ferner stand ihnen zu Hause keine Partitur zur Verfügung. Ich denke, dass die Produkte dennoch wertvoll sind, weil sie zeigen, wie die Schüler mit einem völlig neuen Vokabular abermals einen formalen Aufbau reflektieren, den sie im Musikunterricht selbständig abgeleitet und beschrieben haben.

Zweifellos gibt es hinsichtlich Planung und Durchführung der 7. und 8. Stunde auch kritische Punkte, die bei einer möglichen Wiederholung zu bedenken wären: Sicherlich müsste mehr Zeit – wahrscheinlich drei oder vier Stunden – eingeplant werden. Hierdurch wäre es einerseits möglich geworden, das Original direkt einzubinden, andererseits hätte dem ersten Zugriff auf das Libretto mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden können. Die beiden Schüler saßen sich beim Vorlesen relativ unmotiviert gegenüber. Mit einiger Berechtigung könnte gefragt werden, welchen Sinn somit das Einfühlen und das Verkleiden überhaupt hatten. Eine Alternative scheint mir im Nachhinein die Vorgehensweise R. O. Brinkmanns (1992, S. 52) in den Materialien zur HOCHZEIT: Dort wird der Text zunächst neutral, dann aber mit verschiedener Gestik gelesen.

6.2 Das Rezitativ (Rosina, Almaviva und Figaro) (19. & 20. Stunde)

Vorüberlegungen: In Alban Bergs Oper WOZZECK kommt der Tambourmajor abends zu Marie (1. Akt, 5. Szene). Er ist groß und stattlich, anders als der schwächliche Wozzeck. Marie leistet mit den Worten „Rühr mich nicht an!" nur kurz Widerstand. In den Materialien zur szenischen Interpretation dieser Oper weist W.-M. Stroh (1994, S. 55ff.) darauf hin, dass „Rühr mich nicht an!" ein Satz für ambivalente Sprechhaltungen ist. Mit großer Wahrscheinlichkeit, so Stroh, würden durch unterschiedliche Sprechhaltungen und Standbilder zur „Rühr mich nicht an!"-Situation Erinnerungen ausgelöst.

Ausgangspunkt meiner Planung für diese Stunde war die Überlegung, ob es auch im BARBIER möglich ist, das „Rühr mich nicht an!"-Spiel durchzuführen. Die einzige Szene, die hierfür geeignet schien, findet sich am Ende der Oper: Um Mitternacht betreten Almaviva und Figaro das Haus. Dr. Bartolo ist abwesend (Rezitativ; 2. Akt, 9. Szene). Als der Graf die Rosina mit den Worten „O du Geliebte" berührt, ruft sie: „Rühr mich nicht an!".[9]

9 Im italienischen Original singt Rosina: „Indietro, anima scellerata", was korrekt übersetzt heißt: „Zurück, ruchlose Seele!" In den gängigen deutschen Übersetzungen finden sich folgende Versionen: „Verräter, kommt Ihr mir nicht zu nahe!" (Pahlen 1993, S. 195); „Zurück, abscheulicher Verräter" (Soldan 1960, S. 303). Zu einer wirklichen Entstellung des Inhalts kommt es aber erst, wenn - wie beispielsweise in der von Pahlen (vgl. ebd.) verwendeten Übersetzung Günther Rennerts - die Regieanweisung für Rosina „respingendolo" mit „weist ihn zurück" übersetzt wird - richtig muss

Wenn die szenische Interpretation der „Rühr mich nicht an!"-Situation im WOZZECK darauf abzielt, die Ambivalenz dieser Äußerung zu erschließen, um ein Bild über Maries Wertvorstellungen zu gewinnen, begründet sich dies mit dem dramaturgischen Kontext: Marie fasziniert der Tambourmajor, sie ist aber – schon durch das Kind – an Wozzeck gebunden. Somit musste ich für den BARBIER zunächst prüfen, ob eine derartige Interpretation der 9. Szene überhaupt zulässig ist: Hat Rosinas Äußerung solche ambivalenten Züge?

Wie konnte es zum Umschlag ihrer Stimmung kommen? Dem als Musiklehrer (Don Alonso) verkleideten Almaviva war es gelungen, ihr mitzuteilen, dass er sie um Mitternacht befreien werde (2. Akt, 3. Szene). Seit dem Finale des 1. Akts weiß Rosina, es handelt sich hier nicht um den Studenten Lindoro, sondern um einen Adligen (vgl. 14. u. 15. Stunde). Dennoch ist sie irritiert und wütend, da er ihren Liebesbrief Dr. Bartolo ausgehändigt hat (2. Akt, 2. Szene). Dass dies für Alonso die einzige Möglichkeit war, den misstrauischen Bartolo dazu zu bewegen, der Gesangsstunde zuzustimmen, ist Rosina nicht bekannt. Während in der Dichtung zunächst die Brief-Affäre geklärt werden muss (vgl. 4. Akt, 16. Szene), genügt es in Rossinis Oper, dass der vermeintliche Student sich als Graf zu erkennen gibt, um Rosinas Widerstand zu brechen – es wird kein Wort über den Brief verloren.

War Rosina also doch ahnungslos, dass es in Wirklichkeit ein Graf war, der Bartolo hatte überlisten wollen? Wie schon festgestellt, darf Rossini keine „Sorglosigkeit" in der Behandlung des Textes vorgeworfen werden. Da er den gewitzten Widerstand Rosinas im Duett mit Figaro sehr detailliert darlegt (vgl. 17. und 18. Stunde), ist kaum anzunehmen, dass sie hier wirklich so „einfältig" ist, wie es zunächst aussieht. Somit scheint es im Unterschied von der Dichtung für die Oper zulässig, Rosinas Äußerung zu problematisieren.

Welche Vorstellungen könnten Rosinas Widerstand hervorgerufen haben? Will sie vermeiden, dass der Graf, würde sie sich ihm zu schnell hingeben, schlecht über sie denkt? Willigt sie nur ein, um seine Erwartungshaltung nicht zu enttäuschen? Ich gehe davon aus, dass in die Interpretation dieser Szene – ob von professionellen Sängerinnen oder von Schülern – bewusst oder unbewusst Erfahrungen eingebracht werden. Vielleicht wird an eine Situation erinnert, in der gegen die Interessen eines Außenstehenden eine Partnerschaft eingegangen wurde. Oder dem Drängen eines Jungen wurde nur nachgegeben, um ihn nicht zu verlieren oder seine Erwartungshaltung zu enttäuschen.

Planung: Folgende Prozessplanung wurde der Stunde zugrunde gelegt: Im informierenden Unterrichtseinstieg werden die Schüler darauf aufmerksam gemacht, dass Rosinas Verhalten in der 9. Szene analysiert werden soll. Im Mittelpunkt stehen die

---

es heißen: „Stößt ihn zurück". Da es offensichtlich zum Körperkontakt kommt, kann aus textkritischer Sicht nichts dagegen sprechen, statt der künstlichen Phrase: „Zurück, ruchlose Seele!" in der szenischen Interpretation Manes „Rühr mich nicht an!" zu verwenden.

Suche nach Interpretationsmöglichkeiten dieser Szene, möglichen Erkenntnissen über Rosinas Wertvorstellungen und der Versuch, die eigenen Ergebnisse schließlich an professionellen Fassungen zu reflektieren.

Damit die Schüler selbständig auf das widersprüchliche Verhalten bzw. auf die Ambivalenz der Äußerung Rosinas aufmerksam werden und erkennen, dass es keine unmittelbare Erklärung dafür gibt, habe ich als Einstieg eine kurze Spielsequenz gewählt, die aus einer beliebigen Jugendzeitschrift stammen könnte: Ein Junge missbraucht das Vertrauen eines Mädchens, indem er ihren Liebesbrief einem anderen Jungen aushändigt (Schülermaterial 14). Wahrscheinlich reagieren die jeweiligen Schülerinnen empört über diesen Vertrauensmissbrauch und fordern nach dem Satz „Rühr mich nicht an!" eine Klärung des Sachverhalts – ganz im Sinne der Beaumarchais-Dichtung, jedoch anders als in Rossinis Oper.

Um nun einen kognitiven Konflikt zu provozieren, wird der Text so ausgehändigt, wie er sich bei Rossini findet.[10] Nachdem er mit verteilten Rollen gelesen wurde, soll sich die Lerngruppe spontan zum Verhalten Rosinas äußern. Durch ihre bisherigen Kenntnisse der Oper gehe ich davon aus, dass der Widerspruch unmittelbar aufgezeigt wird. Wenn das Problem – eine mögliche Ambivalenz in der Äußerung – benannt wird, ist diese Phase beendet. Sollten sich dennoch Schwierigkeiten ergeben, sind entsprechende Impulse vorgesehen: Glaubt Rosina wirklich, dass sie einen Studenten vor sich hat? Welche Erfahrungen sprechen möglicherweise dagegen? Wenn die Äußerung „Rühr mich nicht an!" ihre Wut darüber zum Ausdruck bringt, dass ihr Brief in die Hände Bartolos gelangte, bleibt es dann nicht unverständlich, warum sie offenbar auf eine Erklärung verzichtet?

Nun müssen von den Schülern eigenständig Lösungswege entwickelt werden, in denen die zunächst undurchsichtig gewordene Situation analysiert und in Richtung auf das Ziel strukturiert werden kann. Joerger (1975, S. 59) formuliert: „Nicht gemeint ist [mit eigenständig] die völlig selbständige Entdeckung nach spontanem Forschen und Suchen ohne jede Einwirkung des Erziehers." Somit erhalten die Schüler während einer Vorübung Modelle, aus denen sich Strategien zur Problemlösung entwickeln lassen.

Der Kurs stellt sich dazu in einem Kreis auf. Ich nenne eine Haltung (z. B. aggressiv, kess, unsicher, ängstlich, traurig, verliebt, stolz), gehe auf Schüler A zu und spreche in der genannten Haltung laut „Rühr mich nicht an!" und gehe zurück auf meinen Platz; danach nenne ich eine neue Haltung. Schüler A geht auf Schüler B zu und spricht wiederum „Rühr mich nicht an!". Dasselbe mit Schüler C und D usw. Wenn diese Übung vorbei ist, wählen die Schüler selber Haltungen aus und führen diese nach den Regeln der letzten Übung aus, ohne dass die Haltungen hörbar be-

10 Allein Rosinas Äußerung „Zurück, ruchlose Seele!" wird abgeändert in: „Rühr mich nicht an!" Gegen diese Modifikation lassen sich aus textkritischer Sicht keine Bedenken geltend machen (vgl. Anm. 9). Nicht zuletzt erscheint diese Änderung aus didaktisch-methodischen Überlegungen sinnvoll, denn im Original wirkt Rosinas Äußerung zu affektiert.

nannt würden. Alle Teilnehmer stellen nach jedem Durchgang Überlegungen an, welche Haltung gemeint war (vgl. Stroh 1994, S. 56). Nach beiden Übungen wird das Libretto noch einmal bis zur besagten Stelle gelesen. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen mit den verschiedenen Sprechhaltungen wird nun eine Liste mit Gedanken erstellt, die Rosina bei den einzelnen Haltungen haben könnte.

In drei arbeitsteiligen Gruppen wird ein kurzes szenisches Spiel (Auftritt Figaro und Almaviva) entwickelt, welches mit einem Standbild der Konfrontation Rosina-Almaviva endet. Das Standbild soll einen der möglichen Gedanken Rosinas zum Ausdruck bringen. Es ist notwendig, dass möglichst alle Ideen ausprobiert werden und sich die Gruppen abschließend auf ein bis zwei Gedanken Rosinas einigen, die ihnen plausibel oder interessant erscheinen. Einigen sich alle Gruppen auf denselben Gedanken, bietet das die Möglichkeit, die Standbilder noch unmittelbarer zu vergleichen.

Die Gruppenergebnisse werden vorgestellt (4. Phase). Zur Einfühlung werden die Darsteller auf ihre Gefühle, Hoffnungen und Gedanken hinsichtlich ihrer Verhaltensweisen und jener der anderen Figuren befragt. Die jeweils unbeteiligte Gruppe erhält den Auftrag zu beobachten. Nachdem die Darsteller eingefroren sind, soll „ausgedoppelt" werden; d. h. einzelne Beobachter sprechen Gedanken aus, die sie bei den Darstellern vermuten, und begründen ihre Entscheidung am Standbild.

Wichtig ist, dass die Situation anhand eigener Erfahrungen, Gefühle und Ängste reflektiert wird. Anschließend wird die Gruppe gebeten, ihr Spiel zu wiederholen. Nach Ende des zweiten Durchlaufs werden die Darsteller, bevor sie aus ihren Rollen entlassen werden, aufgefordert, ihren Entscheidungsprozess dem Plenum vorzustellen und noch einmal zu überlegen, welche sozialen Bedingungen die einzelnen Verhaltensweisen allgemein beeinflusst haben könnten und welche Vorstellungen hinter Rosinas Verhalten im Speziellen stehen. Dabei sollen die erarbeiteten Positionen nicht im Raum stehen bleiben, sondern möglichst auf einer neuen Ebene weitergeführt werden (vgl. Scheller 1981, S. 127).

Sachbezogenes Feedback: Mit Hilfe einer Audio-Kassette wird die Gruppe mit zwei sehr unterschiedlichen Interpretationen (bzw. Intonationen) dieser Stelle (Hörbeispiele 38 und 39) konfrontiert (5. Phase). Damit sie erkennen, dass es keine endgültige Lösung der Problematik gibt, sondern die Interpretation dieser Szene – wie auch bei den eigenen Darstellungen – letztlich von den Intentionen (und Erfahrungen) des Regisseurs bzw. der Sängerin abhängt, ist folgender Impuls vorgesehen: Bevor die Hörbeispiele erklingen, erhalten die Schüler biographische Informationen zu den Sängerinnen. Im Hörbeispiel 38 singt Maria Callas, die, wenige Monate vor ihrer Scheidung vom Industriellen Meneghini, diese Phrase – verglichen mit Bianca M. Casoni (Hörbeispiel 39) – geradezu verzweifelt intoniert. Die stimmliche Emphase der Callas wird verständlich, berücksichtigt man, dass der ungleich ältere Meneghini sich in den letzten Ehejahren zu einem misstrauischen Dr. Bartolo entwickelt hatte. Na-

türlich sollen die Sängerinnen selbständig und begründet den Hörbeispielen zugeordnet werden.

Ziele der Doppelstunde:
Die Schüler
- benennen den Widerspruch im Verhalten Rosinas,
- lernen verschiedene Modelle kennen, aus denen sie Lösungswege entwickeln können,
- formulieren mögliche Gedanken Rosinas,
- überprüfen und bearbeiten in arbeitsteiligen Gruppen diese Gedanken im Hinblick auf eine Lösung, die ihnen plausibel erscheint,
- veröffentlichen ihre Lösung,
- beobachten und reflektieren mögliche Lösungen,
- formulieren Erwartungen an das Verhalten der anderen Figuren,
- interpretieren die Standbilder anhand von eigenen Erfahrungen und Gefühlen,
- lernen, dass auch in professionellen Fassungen die Interpretation dieser Stelle von subjektiven Vorerfahrungen abhängt.

Durchführung: Nachdem das Arbeitsblatt (Schülermaterial 14) für die erste Phase ausgeteilt und gemeinsam gelesen worden war, forderte ich dazu auf, den begonnenen Dialog mit dem Tischnachbarn weiterzuschreiben: Ein „Happy end" sei nicht zwingend. Von Interesse sei vielmehr, wie sich das Gespräch im nächsten Augenblick entwickelt. Wie kaum anders erwartet, entsprachen alle Ergebnisse einander dahingehend, dass der Partner zur Rede gestellt wurde.

Um nichts vorwegzunehmen, habe ich vermieden, die Ergebnisse zu kommentieren oder zu problematisieren. Vielmehr wurde der Kurs gebeten, nun den Dialog zwischen Rosina und Almaviva zu lesen. Tatsächlich stellten sich spontane Äußerungen ein: „Schon merkwürdig, dass Rosina nichts mehr von dem Brief erwähnt!" (Nadine); „Ist halt' ne Oper, da geht's halt so zu!" (Frerk); „Rosina ist so überrascht, von einem Grafen und keinem Studenten geliebt zu werden, da interessiert sie doch der Brief nicht mehr!" (Carola). Da diese romantische Interpretation den anderen Schülern hinreichend erschien, musste ich zu bedenken geben, dass Rosina spätestens seit dem Finale des 1. Akts bekannt sein musste, es handele sich um einen Adligen. Kristoffer, der sich bis dahin zurückgehalten hatte, brachte die Sache auf den Punkt: „Wir haben ja schon im Duett mit Figaro gesehen, wie sie sich verstellt. Vielleicht meint sie ‚Rühr mich nicht an!' gar nicht so, wie man erst denkt!"

Da die Schüler an dieser Stelle das Problem erkannt hatten, wurden sie darüber informiert, dass ich jetzt vorhatte, mit ihnen eine Übung zu machen, auf deren Grundlage sie mögliche Lösungswege entwerfen könnten. Nachdem verschiedene Sprech- und Körperhaltungen zum Satz „Rühr mich nicht an!" erprobt waren, kam der Kurs vor der Tafel zusammen. Dort hatte ich vor der Stunde eine Tabelle mit zwei Spalten (Haltungen/Gedanken Rosinas) vorbereitet, wobei lediglich die erste Spalte –

entsprechend der in der Übung vorgegebenen Haltungen – ausgefüllt war. Nunmehr sollte – ohne Rücksicht auf den inhaltlichen Kontext der Oper – die zweite Spalte gefüllt werden: Nach wenigen Minuten hatte sich die Gruppe auf ein Ergebnis geeinigt (Tafelbild):

Haltungen	mögliche Gedanken Rosinas
aggressiv	Was bildet er sich ein, mich einfach entführen wollen!
kess	Mal sehen, ob er mich wirklich liebt!
unsicher	Ich weiß nicht mehr, was ich will!
ängstlich	Nichts überstürzen, sonst denkt er, ich nehme jeden!
traurig	Plötzlich muss ich an Bartolo denken; er tut mir leid!
verliebt	Rühr mich an!
stolz	Glaub nicht, dass sich vor der Hochzeit was abspielt!

Abschließend wurden die Schüler aufgefordert, die Ergebnisse in die Tabelle ins Arbeitsblatt (Schülermaterial 15) zu übertragen, Gruppen zu bilden und in einem kurzen szenischen Spiel, welches am Ende in einem Standbild „einfrieren" sollte, alle Varianten hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit zu überprüfen. Wichtig erschien mir der Hinweis, dass, nachdem alle Möglichkeiten szenisch erprobt wurden, diejenigen herausgefiltert werden sollten, die wirklich plausibel und nachvollziehbar erschienen. Da zwei Schüler fehlten, wurden nur zwei Gruppen gebildet, wobei von den drei Rollen (Rosina, Almaviva und Figaro) zumindest die Rolle der Rosina entsprechend der individuellen Einfühlung besetzt werden sollte (Carola u. Wiebke). Ferner änderte ich die Konzeption dahingehend, dass nun jede Gruppe einen Regisseur ernannte, der beobachten und Ratschläge erteilen sollte. Der Regisseur wurde ferner beauftragt – im Sinne eines Gruppensprechers –, dem Plenum sowohl die Ergebnisse als auch die Gründe, warum bestimmte Haltungen bzw. Gedanken nicht gewählt wurden, am Ende der szenischen Präsentation zusammenfassend darzulegen. Erstmals verkleideten sich alle Schüler ohne Aufforderung.

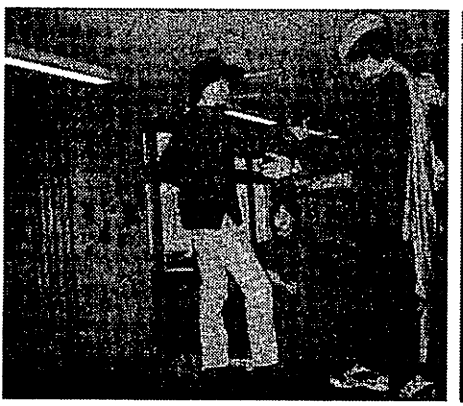
Die erste Gruppe (Wiebke, Frerk, Chinh und Kristoffer) benötigte statt der vorgegebenen 20 Minuten fast eine halbe Stunde und veröffentlichte zwei Ergebnisse. Bevor sie beide Szenen bzw. Standbilder vorstellten, wurden Almaviva und Figaro interviewt. Es kam dabei nicht nur darauf an, ihre Gefühle und Vorstellungen hinsichtlich der bevorstehenden Situation zu erfragen, sondern diese vor dem Hintergrund ihrer typischen Rollenmuster zu problematisieren:

Frage an Almaviva: „Die Zeit sitzt dir im Nacken! Wie wirst du reagieren, wenn Rosina unerwartet Widerstand leistet?" Antwort: „Ich würde sie zu ihrem Glück

zwingen!" Auf die Gegenfrage: „Gibt es keine Alternative?" antwortete Almaviva: „Bin ich ein Adliger oder nicht?"

Frage an Figaro: „Selbst wenn die Entführung glückt, wie stellst du dir dein weiteres Leben in Sevilla vor? Bartolo wird dich meiden und auch die anderen Bewohner (z. B. die Musiker) werden es kaum mögen, dass du Almaviva hilfst!" Antwort: „Vielleicht könnte ich mit Almaviva nach Madrid gehen!" Die Gegenfrage (Du warst doch so froh über deine Selbständigkeit hier in Sevilla, warum plötzlich dies?) blieb unbeantwortet.

Die Szene wurde zweimal durchgespielt und beide Standbilder wurden vorgestellt. Im Anschluss froren die Darsteller jeweils im letzten Bild noch einmal ein. Obwohl das „ausdoppeln" (aufgrund der Tische) nur unter erschwerten Bedingungen stattfinden konnte, wurden die Gedanken Rosinas (stolz / verliebt) von den Beobachtern erkannt und am Standbild begründet. Interessant war, dass mehrere alternative Verhaltensweisen für Almaviva benannt wurden: „mit Rosina sprechen, mit Bartolo verhandeln, Bartolo mit Gold bestechen; usw."



Abbildungen 22 und 23: Gruppe 1 – „Rühr mich nicht an!"

Kristoffer (Regisseur) erläuterte den Arbeitsprozess der Gruppe dahingehend, dass ihnen der Gedanke „Glaub nicht, dass sich vor der Hochzeit etwas abspielt!" am interessantesten erschien. Es handele sich um eine alte Tugend, die heute überholt sei. Rosinas „Rühr mich nicht an!" sei also im übertragenen Sinne zu interpretieren. Somit war es aus meiner Sicht nicht mehr notwendig, die Gruppe zu befragen, welche moralischen Vorstellungen hinter Rosinas Gedanken stehen. Im Hinblick auf AIDS gab ich nur noch zu bedenken, dass – wie die Diskussion um Verhütungsmittel zeigt – heute eben andere Spielregeln gelten. Wiebke ergänzte:

„Vielleicht waren die Spielregeln damals genauso überlebenswichtig wie heute – wohl auch wegen irgendwelcher gefährlicher Krankheiten, aber eine Frau mit einem

unehelichen Kind hatte es verdammt schwer." Da ich nicht den Eindruck hatte, noch etwas hinzufügen zu müssen, bat ich alle Beteiligten, sich vor diesem Hintergrund noch einmal an das erste Standbild und die Äußerung „Ich werde sie zu ihrem Glück zwingen!" zu erinnern.

Der für die Gruppenarbeitsphase vorgesehene Zeitrahmen hatte sich auch für die zweite Gruppe (Carola, Ulli, Nadine, Katharina) als zu knapp erwiesen. Als sehr tragfähig erwies sich das zweite Standbild der Gruppe, in dem ‚Rosina' eine nachdenkliche Haltung einnahm (vgl. Abbildungen 16-19). Im Interview erläuterte sie ihren Gedanken (Ich weiß nicht mehr, was ich will!) dahingehend, dass Bartolo, so unattraktiv er auch sei, ihr mit den Gesangsstunden immerhin eine Ausbildung ermögliche. Wie hingegen ihre Zukunft mit Almaviva aussehe, der für seinen leichten Lebenswandel bekannt sei, stehe in den Sternen – dennoch liebe sie ihn.

Nunmehr war die Grundproblematik genannt, bevor das Standbild von den Beobachtern kommentiert und interpretiert wurde. Dass durch den Kontext „Ausbildung – pro & contra" ein direkter Bezug zu den lebensweltlichen Erfahrungen der Gruppe gegeben war, zeigten die folgenden Äußerungen, mit denen Rosina interpretiert wurde: „Was zählt heute noch eine Ausbildung? Am spanischen Hof kann ich das Leben in vollen Zügen genießen! Empfänge, Bälle und schöne Kleider!" „Ich darf meine Zukunft nicht leichtfertig verspielen, vorher muss ich wissen, ob er mich wirklich liebt!" „Noch findet er mich attraktiv, in zehn Jahren sieht das anders aus, dann stehe ich vor dem Nichts!"

Die Regisseurin der Gruppe gab zu verstehen, dass ihre Gruppe trotz der Anweisung bemüht war, dem inhaltlichen Kontext der Oper gerecht zu werden. In der aggressiven Haltung habe sich der Frust über die Brief-Affäre entladen können. Beim zweiten Bild stehe „Rühr mich nicht an" stellvertretend dafür, dass Rosina die Entscheidung schwergefallen sei, Bartolo zu verlassen und mit Almaviva in eine unsichere Zukunft zu gehen. Dieser Aspekt wurde von der Gruppe aufgegriffen und weitergeführt: Einige Schüler bekräftigten, dass sie, hätten sie die Möglichkeit, das schnelle Glück zu machen, lieber heute als morgen die Schule beenden würden. Die Frage, ob eine Familiengründung ein Grund wäre, die Ausbildung vorzeitig zu beenden – vorausgesetzt der Partner verfüge über ein gesichertes Einkommen – wurde allgemein verneint. Allerdings wurde in diesem Zusammenhang auf eine Mitschülerin hingewiesen, die kürzlich einen solchen Entschluss gefasst hatte.

Mit zwei unterschiedlichen Audio-Aufnahmen dieser Szene wurde diese Phase abgeschlossen und zum sachbezogenen Feedback übergeleitet. Eine der Sängerinnen sei, während die Aufnahme entstand, in einer Situation gewesen, die der Lage Rosinas ähnelte: Verheiratet war sie mit einem um viele Jahre älteren Mann, der ihre Ausbildung zur Sängerin finanziert hatte; geliebt hat sie aber einen gutaussehenden Milliardär, den sie von einer Kreuzfahrt her kannte.

Ohne Schwierigkeiten wurde die Aufnahme mit Maria Callas richtig identifiziert. Auf meine Frage, ob im ersten Fall die Stelle richtig, im zweiten Beispiel hingegen falsch artikuliert sei, entgegneten die Schüler, dass sie dies nicht pauschal entschei-

den könnten, da die äußeren Umstände zu berücksichtigen seien – möglicherweise habe die zweite Sängerin eben Mitleid für Bartolo empfunden. Nunmehr konnte ich auffordern, eine Verbindung zwischen dieser Erkenntnis und den Erfahrungen der Stunde zu knüpfen. Katharina: „Es gibt viele richtige Lösungen dieser Stelle." Bezeichnenderweise ergänzte Carola: „Sicher, es gibt mehrere Lösungen, aber es sind doch immer persönliche Lösungen."

Reflexion: Konnte diese Doppelstunde die Ziele erreichen? Ich denke, ja. Dennoch hätte manches besser sein können: Schon in der Präsentation, dem ersten Zugriff der Schüler auf den Inhalt der Szene, lag ein Schwachpunkt. Erst im Nachhinein wurde mir deutlich, wie riskant es war, im Prinzip viermal das gleiche Produkt schreiben zu lassen, allein um einen Konflikt mit dem Librettoauszug zu initiieren. Hinzu kommt, dass ich mich bis zur letzten Minute nicht entschließen konnte, in welcher Form die Partnerarbeit veröffentlicht werden sollte. Die gewählte Lösung, alle vier Kleingruppen mit verteilten Rollen lesen zu lassen, war wenig befriedigend, zumal die Ergebnisse unkommentiert blieben und nicht direkt dazu motivierten, nun das Libretto zu lesen.

Ein besserer Weg wäre vielleicht gewesen, die gewählte Szene aus der Oper unmittelbar mit ihrer Analogiebildung zu konfrontieren. Eine Gruppe hätte dann das Original szenisch vorbereitet, während die andere den Dialog weitergeschrieben und ebenfalls szenisch vorgestellt hätte. Der Zeitaufwand wäre für beide Gruppen gleich gewesen, da das Original umfangreicher ist. Durch einen solchen Ansatz hätte möglicherweise vermieden werden können, dass die Schüler trotz des informierenden Unterrichtseinstiegs erst eine ‚Durststrecke' überwinden mussten, um auf den eigentlichen Konflikt zu stoßen. Dennoch: Im Ergebnis wurde das zu lösende Problem von ihnen erkannt und beschrieben.

Zufrieden bin ich mit dem nächsten Bereich: Nach der Übung zu den einzelnen Körper- und Sprechhaltungen, die sehr effektiv war, und der Fixierung möglicher Gedanken Rosinas hatte die Gruppe hinreichend „Material", welches in den beiden Arbeitsgruppen szenisch entwickelt, verglichen und im Hinblick auf ein Ergebnis präzisiert wurde. Dass die vorgegebene Zeit von 20 Minuten überschritten wurde, lag nach meinen Beobachtungen an internen Diskussionsprozessen. Da es jedoch keine inhaltlichen Rückfragen gab, erschien es mir geboten, nicht durch unnötige Präsenz – etwa, um auf die Zeit hinzuweisen – zu stören. Hilbert Meyer (1989, Bd. 2, S. 268) befürchtet in diesem Zusammenhang sogar, dass Schüler, voreilig in der Gruppenarbeit gestört, geradezu verleitet werden, „Rückfragen zu stellen und die Verantwortung für den Arbeitsablauf an den Lehrer zurückzugeben".

Sicherlich wurde ein wichtiges Ziel der Doppelstunde, die Interpretation anhand eigener Erfahrungen und Wünsche, erst im letzten Standbild der zweiten Gruppe voll erreicht. Dennoch zeigen auch die Kommentare, mit denen die Bilder der ersten Gruppe beschrieben wurden, dass eigene Haltungen und Erfahrungen thematisiert wurden. Indem ein Beobachter eine alternative Verhaltensweise aufzeigte, die wie-

derum vom nächsten aufgegriffen und weiterentwickelt wurde, kamen Spiegelungen und Widerstände ins Spiel (vgl. Scheller 1981, S. 198). Da auch eine solche Reflexionsphase als Teil des Spiels betrachtet werden kann (vgl. ebd.), mag eingewendet werden, dass die Vorschläge wiederum hätten szenisch umgesetzt werden können. Problematisch wäre dies insofern gewesen, als die meisten alternativen Handlungsvorschläge auf die Person Almavivas bezogen waren und möglicherweise von Rosinas Person abgelenkt hätten.

Wichtiger erschien mir, dass die erarbeitete Position vom Gruppensprecher noch einmal zusammengefasst wurde, damit der dem Ergebnis zugrundeliegende Entscheidungsprozess verständlich wurde; dies fiel jedoch etwas knapp aus. Einige Punkte konnten auf eine heutige Ebene transformiert werden – im Kontext „Ausbildung" vermochte ich mich zeitweilig ganz aus dem Gespräch auszuschalten.

Es liegt in der Struktur des Unterrichtsgegenstandes, dass eine konventionelle Form der Ergebnissicherung – z. B. protokollieren einer zentralen Erkenntnis – am Ende dieser der Doppelstunde nicht vorgesehen war. Im Sinne Hilbert Meyers (ebd., S. 161), der darunter eine „Sammelbezeichnung für eine schillernde Vielfalt jeweils unterschiedlich akzentuierter Begriffe" versteht – u. a. nennt er „Übung, Zusammenfassung, Transfer" –, möchte ich dennoch von Ergebnissicherung sprechen: Es gelang den Schülern, eine wichtige Gemeinsamkeit, die auf die soziale und individuelle Funktion von Kunst abzielt, zwischen ihren Gruppenergebnissen und den abschließend vorgestellten Tondokumenten zu erkennen und zu verbalisieren.

7. Gesamtreflexion der Unterrichtseinheit

Zunächst muss betont werden, dass der Versuch, Rossinis BARBIER mit Hilfe einer Szenischen Interpretation zu behandeln und diese gleichsam zu modifizieren, unabgeschlossen blieb. Das Ziel ist nach wie vor nicht niedrig gesteckt. Es geht darum, durchschnittliche und von den Voraussetzungen heterogene Kurse zu einer aktiven Auseinandersetzung mit allen Parametern des Musiktheaters anzuleiten. Viele der in den vorangegangenen Kapiteln skizzierten Situationen sind natürlich einmalig, somit kaum wiederholbar. Die geringe Kursgröße – zehn Schülerinnen und Schüler – kann kaum als typische Kursfrequenz an der gymnasialen Oberstufe gelten. Insofern kann es zukünftig nur darum gehen, mit dem Grundmodell weiterzuarbeiten, dieses in anderen Situationen zu erproben und neue Erfahrungen zu sammeln.

Was konnte und kann die hier dokumentierte Unterrichtseinheit zum BARBIER für Schüler konkret leisten? In welchen Punkten hat sie versagt? Welche Erkenntnisse blieben am Ende Lernenden und Lehrendem? Anhand schriftlicher Rückmeldungen der Schüler sollen Antworten versucht werden. Dabei ist mir bewusst, dass punktuell zitierte Statements nicht immer für die gesamte Lerngruppe gelten können.

Schon aus zeitökonomischen Gründen wird die schulische Arbeit am BARBIER wie an den meisten anderen Opern immer auf exemplarische Szenen beschränkt sein. Doch lässt sich das Verständnis der unterschiedlichen Charaktere wirklich aus Einzelteilen erschließen? Bleiben nicht am Ende das ungute Gefühl und die Frage, ob die Lernenden wirklich den Gesamtzusammenhang, oder drastischer formuliert, überhaupt die Handlung der Oper verstanden haben und somit für den Besuch einer professionellen Aufführung gut präpariert sind?

In einem erfahrungsbezogenen Unterricht kann dies – wenngleich es wünschenswert erscheinen mag– nicht die alles entscheidende Frage sein. Mit dem Aufbau der einzelnen Stunden wurde versucht, einem anderen Anspruch Rechnung zu tragen: Stets sollten die gemachten Erfahrungen und Empfindungen der Schüler mit den Originalaufnahmen der Oper zusammengebracht werden. Insofern kann das objektive Lernziel nicht in einem zumeist vordergründigen und temporären Verständnis der Handlung gesucht werden; es liegt vielmehr in der Erkenntnis, dass auch und gerade das Medium Oper ein wichtiger Aufbewahrungsort menschlicher Erfahrungen ist. In diesem Sinne konstatiert der Philosoph Hans Georg Gadamer (1986, S. 179) in seiner Schrift „Wahrheit und Methode" über das Verhältnis vom Ganzen und den Teilen eines Werkes, dass „das Ganze das Verständnis des Einzelnen leitet – so wie umgekehrt dieses Ganze [...] nur aus dem durchgeführten Verständnis des Einzelnen erworben wird." Wenn den Schülern auch nur ansatzweise klar wurde, dass es mit dem Beginn der Aufklärung nicht mehr das zentrale Anliegen der meisten Werke ist, ein positiv bestimmtes Ziel zu erreichen oder mustergültige Charaktere auf die Bühne zu stellen, dann wäre sehr viel erreicht. Dass allein die Musik es vermag, die Menschen mit diesem Leben zu versöhnen, dessen Freuden, Schmerzen, Weinen und Kla-

gen ihnen auf der Opernbühne in noch grelleren Farben als in der Wirklichkeit vorgeführt werden, entzieht sich dann ohnehin pädagogisch vermittelbarer Erkenntnis.

Die im Unterricht nachgespielten Szenen der Oper ergaben zusammen mit dem zu Hause gelesenen Libretto ein Gesamtbild des Stückes, eine Gesamtinterpretation. Und vor dem Hintergrund dieses Gesamtbildes wurden die gespielten Stellen von der Schülergruppe wieder neu interpretiert; so müsste – der Regel Gadamers zufolge – hier das Fazit sein. Doch kann die artifizielle Sprache des Librettos wirklich als geeignete Schülerlektüre gelten? Und hätten die für einen Charakter gewählten Ausschnitte im Sinne des hermeneutischen Zirkels nach einigen Unterrichtsstunden wirklich wiederholt werden müssen? Indem durch Gruppenarbeit schon in der Stunde alle Szenen mehrfach inszeniert wurden, konnten sie ohnehin in vielen Varianten wahrgenommen werden. Hinzu kommt, dass die Schüler ihre Ideen und Interpretationen, die sie in der zuvor behandelten Szene entwickelten, an Videoausschnitten abermals reflektierten. So schreibt Katharina: „Den BARBIER VON SEVILLA würde ich mir auch mehrmals anschauen, da jede Inszenierung anders ist und es spannend ist, wie ein Regisseur die Charaktere darstellen wird." Und in Nadines Rückmeldung heißt es: „Außerdem gefiel mir, dass wir Szenen auf Video gesehen haben. Und zwar eine Szene in drei verschiedenen Städten und in drei verschiedenen Jahrzehnten. Das fand ich schon toll."

Damit kann ein mögliches Manko der Unterrichtseinheit, die Charaktere nicht aus dem Gesamtzusammenhang heraus zu interpretieren, noch nicht als widerlegt gelten. Wie könnte diesem möglichen Schwachpunkt bei einer angenommenen Wiederholung der Reihe begegnet werden? Sogar Volker Scherliess (vgl. 1991, S. 55) gibt zu, dass seine auf das Notwendigste beschränkte Zusammenfassung des BARBIER alles andere als ein Lesevergnügen ist. Dennoch sehe ich darin eine denkbare Alternative, würden die Schüler eine Synopse der Handlung aus der Ich-Perspektive ihrer Figur formulieren. Vielleicht wäre diese dem Literaturunterricht entstammende Methode (vgl. Meckling 1972) einen Versuch wert.

Was bleibt, ist zumindest die Beruhigung, dass die exemplarische Arbeit an einzelnen Szenen immerhin das Interesse der Schüler am Ganzen wecken konnte. „Sehr gut fand ich [...] die Methode, einzelne Szenen näher zu betrachten und sich langsam an die Story im Gesamten heranzutasten." (Kristoffer) „Ebenfalls positiv fand ich, dass wir die Schlüsselszenen im ‚szenischen Spiel' nachgestellt und auch selbst gestaltet haben. Das machte es uns leichter, die Handlung in der Oper zu verstehen." (Katharina)

Im Kontext Opernbesuch im Stadttheater ist auffällig, dass in fast allen Schüler-Feedbacks ausdrücklich das „Wiedererkennen" der Szenen hervorgehoben wird. Welche Funktion hatte es? Einige pauschale Hinweise lassen darauf schließen, dass es in erster Linie lustbetont war. Beispielsweise schreibt Chinh: „Alle Szenen [...] konnte ich im Theater wiedererkennen. Dadurch war das Opernstück wesentlich interessanter, weil man wissen wollte, wie der Regisseur die einzelnen Szenen auf die Beine gestellt hat." Auch zeigt sich eine richtiggehende Auseinandersetzung: So findet

Nadine, die mit der zweiten Gruppe (19. und 20. Stunde) zu Rosinas „Rühr mich nicht an!" die Haltungen „aggressiv" und „nachdenklich" erarbeitet hatte, im Nachhinein eher die erste Haltung bestätigt. Dennoch habe ich nicht den Eindruck, dass der Besuch der professionellen Aufführung sozusagen zum „Lösungsheft" wurde, ganz im Gegenteil: Kristoffer stellt fest, „dass auch die Leute vom Theater bei der Szene, als Almaviva als Gesangslehrer auftritt, keine andere Idee als wir hatten, um Dr. Bartolo zu beschäftigen; sie ließen ihn ebenfalls einschlafen." Es ist interessant, dass jeweils die eigenen Interpretationen erinnert werden: „Die Szene [...] haben wir genauso gemacht. Allerdings hat Bartolo bei uns Klavier gespielt." (Nadine)

Wenn Leif schreibt: „Durch diese Wiedererkennung hatte man das Gefühl, die Handlung noch genauer zu verstehen, und man konnte dem Ganzen sogar noch kritisch gegenüberstehen", dann möchte ich an einer weiteren Äußerung belegen, dass die Schüler nicht nur der professionellen Inszenierung „kritisch gegenüberstanden", sondern nun im Umkehrschluss auch dem Unterricht: „Bei uns war das Finale [2. Akt] ja nicht so berauschend. Wir haben die Leute nur so hingestellt und was dazu gesagt. Im Stück fand ich es besser. Die ganze Aufmachung, Gesang, die vielen Leute auf der Bühne; die ganze Atmosphäre war besser." (Nadine)

Welche Lernprozesse gab es in musikalischer Hinsicht? Mit vier unterschiedlichen Verfahren wurde die zweisätzige Form Rossinis an nicht weniger als fünf Beispielen behandelt. „Ich fand es beim Opernbesuch sehr spannend, die zweisätzige Form in immer neuen musikalischen Varianten wiederzuentdecken!" (...) Leider habe ich in den Rückmeldungen vergeblich nach einem solchen Satz gesucht. In einem besonders krassen Fall wird vielmehr festgestellt: „Auf die Musik hab ich irgendwie gar nicht so geachtet, selbst wenn ... ich hätte es sowieso schon wieder vergessen." (Arne) Und mit Blick auf den Musikunterricht heißt es: „Was mir durch seine Schwierigkeit die Nerven raubte, war das Interpretieren der Musik." (Ulli)

Ist also die Absicht, den Schülern mit dieser Unterrichtseinheit auch einen Schlüssel zur adäquaten Wahrnehmung der Rossinischen Musik an die Hand zu geben, fehlgeschlagen? Muss ihre Rezeption dieser Musik noch immer als defizitär gelten? Mit Blick auf den Opernbesuch hat es durchaus den Anschein! Trotz der Aussage Ullis möchte ich demgegenüber die positiven Ergebnisse des Unterrichts geltend machen. Nach einer vorbereitenden Phase (Ouvertüre) gelang es den Schülern, das formale Prinzip selbständig abzuleiten (Duett Figaro / Almaviva) und in den folgenden Ausschnitten (z. B. Duett Rosina / Figaro) als Grundlage für selbständige szenisch-musikalische Lösungen zu verwenden und zu reflektieren. Dennoch bedarf ein solches Missverhältnis einer Erklärung.

Schon länger macht sich die musikpädagogische Forschung über sogenannte Rezeptionsbarrieren bei Jugendlichen Gedanken. Auf der Grundlage der von T. W. Adorno (vgl. 1975, S. 14ff.) dargelegten Typisierung musikalischen Verhaltens wird das jugendliche Hörverhalten oft als defizitär bezeichnet, weil der über die musikalischen Parameter vermittelte Sinnzusammenhang nicht strukturanalytisch wahrgenommen wird. Renate Müller (1990, S. 23) kritisierte an dieser auch von Dörte Wiechell

(vgl. 1975, S. 23) vertretenen Sichtweise, dass „eine Vielfalt musikalischer Erfahrungen, z. B. Körperbezug", pauschal ausgeschlossen werden. Dennoch stellt Müller weder den eigentlichen Befund noch die Notwendigkeit einer kompensatorischen Musikpädagogik in Abrede: „Vielmehr ist der Unterricht als Situation zu gestalten, die die Schüler zur kognitiv-analytischen und verbalen Auseinandersetzung mit Musik aktiviert. Das geschieht dadurch, dass soziale Lernsituationen geschaffen werden, die die bewusste Wahrnehmung von Musik und die Verbalisierung sozial notwendig machen. Dies ist z. B. der Fall, wenn eine Lerngruppe ein Musikstück gemeinsam in Bewegung umsetzt." (ebd., S. 274)

Der didaktische Ansatz, der dieser Unterrichtseinheit zugrunde gelegt wurde, wird somit bekräftigt. Mit dem anschließenden Hinweis, dass diese Barrieren nur langsam überwunden werden können (vgl. ebd., S. 275), relativiert sich auch der negative Eindruck. Ohnehin verlangt das Medium „Oper" eine Wahrnehmung mit mehreren Sinnen. Ich möchte die Schüler-Rückmeldungen nunmehr dahingehend interpretieren, dass die visuelle Komponente, das „Wiederkennen und Vergleichen", für sie besonders attraktiv und fasslich war – sie sind „Experten einzelner Szenen". Die Grundlagen des strukturanalytischen Hörens Rossinis konnten vermutlich innerhalb der Unterrichtseinheit geschaffen werden. Es liegt aber in der Natur der Sache, dass dies des weiteren Trainings bedarf.

Hat sich somit auch der Versuch, durch die Vertiefung musikpraktischer Phasen eine größere Nähe zur Musik zu schaffen, nicht bewährt? Es wurden zwei unterschiedliche Verfahren vorgestellt. Ich denke, dass durch die in Abschnitt 7.1 skizzierten Ergebnisse – die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten durch die induktive Ableitung der formalen Prinzipien – hinreichend deutlich wurde, inwiefern der Computer als flexibles Hilfsmittel sowohl zur Vertiefung musikpraktischer Phasen als auch zur Modifizierung des Ansatzes zur Szenischen Interpretation genutzt werden konnte. Wird diese Interpretation von Musiktheater als offener Forschungsprozess verstanden, so hoffe ich, am Beispiel des Duetts Figaro / Almaviva eine didaktisch zu verantwortende Perspektive aufgezeigt zu haben, um sich ein kleines Stück von der affirmativen Rezeption des Originals zu entfernen.

Durch Arbeitsphasen, in denen verschiedene Gruppen eine Szene erarbeiteten und im Plenum veröffentlichten, wurde deutlich, dass in jedem Schüler andere Vorerfahrungen und damit auch andere Bilder von Welt existieren. Entsprechend gestaltet sich der Rückblick auf die übergeordneten Lernziele positiv. Fast alle Verfahren der Szenischen Interpretation von Musiktheater haben sich bewährt. Schwierigkeiten ergaben sich nur während der szenischen Improvisation zur Musik (z. B. Finale 1). So schreibt Leif: „Nicht so gut fand ich, dass die einzelnen Szenen durch den Gesang so extrem gestreckt worden sind. Man erwartete die darauf folgende Szene, doch diese kam erst nach einer Viertelstunde." Auch Christine Albert (1981, S. 59) weist auf diese Schwierigkeit hin, ohne jedoch Lösungen aufzuzeigen. Dennoch lässt sich dieser negativen Erfahrung durchaus ein positiver Aspekt abgewinnen. Im anschließenden Videoausschnitt dieser Szene wurde noch einmal genau thematisiert, wo die Schüler

warten mussten, nämlich dort, wo die lyrischen Momente wichtiger sind als die Handlung – trotz mancher Innovationen finden sich solche Stellen natürlich auch bei Gioacchino Rossini.

Es bleibt eine Unsicherheit: Ist es in den sozialen Zusammenhängen (Opportunismus – Figaro, Gewalt und Chauvinismus – Almaviva, Misstrauen und Konservatismus – Dr. Bartolo sowie weibliches Rollenverhalten – Rosina) zufriedenstellend gelungen, in Gesprächen, die an die szenische Phase anknüpften, die Verarbeitung der gemachten Erfahrungen auf einer neuen Ebene zu inszenieren und dafür zu sorgen, dass diese Erfahrungen weiterentwickelt wurden? Ich meine, dass die Schwächen – z. B. lehrerzentrierte Gespräche und Diskussionen –, die punktuell im beschriebenen Unterricht zu erkennen sind, nicht untypisch für meinen Unterricht sind. Wahrscheinlich liegt der Grund in meiner Person.

Obwohl ich dem Ansatz der szenischen Interpretation von Musiktheater zunächst kritisch und distanziert gegenüberstand, bin ich am Ende dieser Unterrichtseinheit sehr froh, den Versuch gewagt zu haben. Da es mir fast überflüssig erscheint, noch auszuführen, wie motiviert ich bin, auch in Zukunft derart weiterzuarbeiten (was auch das Weiterbilden einschließt), lasse ich lieber noch einmal Kristoffer zu Wort kommen, der zusammen mit Arne der LUCIA DI LAMMERMOOR einst den Rücken kehrte: „Fazit: Ich denke nicht, dass diese (relativ) kurze Einheit [sic!] meine Einstellung gegenüber dem Theater derart revolutioniert hat, dass ich von nun an jede zweite Woche hinrennen werde. Doch könnte es durchaus sein, dass ich mir diese Oper in einigen Jahren noch einmal anschauen/anhören werde, da sie sich in meiner Erinnerung nicht unbedingt mit negativen Erinnerungen verknüpft."

ANHANG

Literaturverzeichnis

Adorno, T. W., Einleitung in die Musiksoziologie. Frankfurt a. M. 1975

Albert, C., Die Oper als soziale Tatsache: Erfahrungen mit einem interdisziplinären Unterrichtsprojekt in der Sekundarstufe I. Stuttgart 1981

Auden, W. H., Reflexionen über das Medium Oper, in: Musik zur Sprache gebracht, hrsg. Von C. Dahlhaus und M. Zimmermann. München und Kassel 1984, S. 276-283

Beaumarchais, P. A. C., Der Barbier von Sevilla. Die Figaro-Trilogie, dt. von G. Scheffel, mit einem Nachwort von N. Miller. Frankfurt a. M. 1976

Behne, K.-E., Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks. Regensburg 1986

Ders., Urteile und Vorurteile, in: Handbuch der Musikpädagogik, hrsg. von H. C. Schmidt, Bd. 4, S. 221-272

Bitter, G., Mit einem Schlag ok. Identitätsprobleme von Jungen, in: BLZ, Heft 3/5. Bremen 1993, S. 12-14

Brinkmann, R. O., Szenische Interpretation von Opern. Die Hochzeit des Figaro. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Oldershausen 1992

Ders. und Megnet, K., Szenische Interpretation von Opern. Die Dreigroschenoper. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Oldershausen 1998

Döhring, S., Arie und Ensemble in der klassischen und romantischen Oper, in: Funkkolleg Musik, hrsg. von C. Dahlhaus, Bd. 1. 1981, S. 248-273

Fischer, W. [u. a.], Musikunterricht Grundschule. Lehrerhandbuch. Mainz 1976

Flämig, M., „Wer im methodischen Wohlstand lebt, lebt der auch didaktisch angenehm?". Gedanken zu Rainer O. Brinkmanns / Katharina Megnets „Szenische Interpretation von Opern." Die Dreigroschenoper, in: Musik in der Schule 1/2000, S. 57-61

Fleischer-Bickmann, W., Klug gewordene Aufklärung, in: Schule zwischen Routine und Reform, Friedrich-Jahresheft XII 1994, S. 62-68

Forrester, V., Der Terror der Ökonomie. München 1998

Gadamer, H. G., Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Tübingen 1986

Günther, U., Musikmachen im Klassenunterricht. Wolfenbüttel, Zürich 1985

Ders., Musikhören und Musiklernen, in: Musikpädagogik, Unterricht, Forschung, Ausbildung, hrsg. von R.-D. Kraemer. Mainz 1991, S. 106-117

Ders. und Helms, S. [Hrsg.], Schülerbild, Lehrerbild, Musiklehrerausbildung. Essen 1992

Habermas, J., Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden?, in: Ders., Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt 1976

Hentig, H. v., Schule als Erfahrungsraum. Stuttgart 1973

Holland, D., Was in unseren Zeiten ..., in: Die Hochzeit des Figaro, hrsg. von Ders. und Csampai, A. Reinbek b. Hamburg 1982, S. 102-125

Honolka, K., Kulturgeschichte des Librettos. Opern-Dichter-Operndichter, in: Taschenbücher zur Musikwissenschaft, hrsg. von R. Schaal, Bd. 28. Wilhelmshaven 1979

Jürgensen, E., Gewalt im Schulalltag, in: Schule zwischen Routine und Reform, Friedrich Jahresheft XII 1994, S. 128-131

Kemmelmeyer, K.-J., Sozialpsychologische Probleme im Musikunterricht heute, in: H. de la Motte-Haber (Hrsg.), Psychologische Grundlagen des Musiklernens. Kassel, Basel, London 1986, S. 413-460

Kimbell, D., Verdi in the Age of Italian Romanticism. Cambridge 1981

Kloppenburg, J., Soziale Determinanten des Musikgeschmacks Jugendlicher, in: Handbuch der Musikpädagogik, hrsg. von H. C. Schmidt, Bd. 4, S. 186-220

Kluge, A., Das Lesen des Textes wirklicher Verhältnisse, in: Der Kopf in der Schlinge, hrsg. von H. D. Müller. Frankfurt a. M. 1985, S. 205

Krömer, W., Die italienische Commedia dell'Arte. Darmstadt 1976

Mayer, W., In anderer Rolle, in: Geschichte mit Pfiff, Fasching, Fastnacht, Karneval, Heft 2, S. 21

Miller, N., Die Schule der Intrige oder der Bürger als Parvenu. Zur Figaro-Trilogie, in: Beaumarchais – Die Figaro Trilogie, Frankfurt a. M. 1976

Müller, R., Soziale Bedingungen der Umgangsweisen Jugendlicher mit Musik. Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung zur Musikpädagogik, in: Musikwissenschaft in der Blauen Eule, Bd. 5. Essen 1990

Nebhuth, R., Szenische Interpretation von Opern – Wieder eine neue Operndidaktik?, in: Musik und Bildung, Heft 1, 1990, S. 16-21

Nykrin, R., Erfahrungserschließende Musikerziehung. Konzept-Argument-Bilder, in: Perspektiven zur Musikpädagogik und Musikwissenschaft, hrsg. Von W. Gieseler und H. Hopf, Bd. 4. Regensburg 1978

Osborne, R., Rossini. Leben und Werk. München (London / Melbourne) 1986

Pahlen, K., Gioacchino Rossini. Der Barbier von Sevilla. Textbuch (Italienisch – Deutsch). Einführung und Kommentar, 2. Aufl., Mainz 1993

Palézieux, N. de, Vom Ungeist der Zeit in Rossinis Barbier, in: „Ist mir doch, als wär' im Kopfe ...", Darmstädter Theaterbeiträge, hrsg. von V. Selier u. a., Bd. 6. 1983, S. 156-160

Rosselli, J., The Opera Industry in Italy from Cimarosa to Verdi. Cambridge 1984

Ders., Music and Musicians in 19th-Century Italy. London 1991

Scheller, I., Erfahrungsbezogener Unterricht, in: Scriptor Ratgeber Schule, hrsg. von R. Scholz und P. Schubert. Reinbek b. Hamburg 1981

Ders., Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule. Oldenburg 1984

Ders., Szenische Interpretation erläutert an einer Szene aus Büchners WOYZECK, in: J. Ossner [Hrsg.], Methoden der Literaturdidaktik. Ludwigsburg 1984

Ders., Wir machen unsere Inszenierung selber. Szenische Interpretation von Dramentexten. Oldenburg 1991

Scherliess, V., Rossini, 2. Aufl. Reinbek b. Hamburg 1993

Schoenebeck, M. v., Bewegung, Bild, Szene. Musikverstehen mit allen Sinnen, in: Musik und Bildung, Heft 2. 1995, S. 22-25

Schreiber, U., Die Kunst der Oper, 2 Bde. Frankfurt a. M. 1991

Soldan, K. [Hrsg.], G. Rossini. Der Barbier von Sevilla, Klavierauszug, Nr. 11000. Frankfurt u. a. 1960

Stendhal, Rossini. München 1992

Stroh, W. M., Szenische Interpretation von Opern – Wozzeck. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Oldershausen 1994

Ders. und Kosuch, M., Szenische Interpretation von Musiktheater: mit Demonstration der wichtigsten Methoden am Beispiel der szenischen Interpretation der West Side Story. Oldershausen 1997

Tartak, M., The two Barbieri, in: Music and Letters, vol. 50, 4/1969, S. 453-480

Wiechell, D., Didaktik und Methodik der Popmusik. Frankfurt a. M. 1975

Zedda, A. [Hrsg.], Gioacchino Rossini. Il Barbiere di Siviglia. Melodramma buffo in due atti di Cesare Sterbini, Partitura. Mailand 1969 (Nr. 1044)

Übersicht der Hörbeispiele

Kollektive Einfühlung
- Hörbeispiel 1: Reprise der Ouvertüre (Rock-Playback, ohne *crescendo*)
- Hörbeispiel 2: Reprise der Ouvertüre (Rock-Playback, mit *crescendo*)
- Hörbeispiel 3: Reprise der Ouvertüre im Original

Individuelle Einfühlung
- Hörbeispiele 4 bis 10: Einfühlungsmusik (Rock-Playback)
- Hörbeispiele 11 bis 17: Einfühlungsmusik (Original)

Das neue Bürgertum (oder: Was bewegt Figaro?)
- Hörbeispiele 18 bis 21: Stretta (Rock-Playback)
- Hörbeispiel 22: Stretta im Original
- Hörbeispiele 23 bis 28: Auszüge aus dem Duett Figaro / Almaviva (Computer)
- Hörbeispiel 29: Duett Figaro / Almaviva im Original

Der Adel (oder Almaviva: „Fort von hier, Pöbel")
- Hörbeispiel 30: ‚Almaviva und die Musiker" (Rock-Playback)
- Hörbeispiel 31: Ensemble (2-sätzige Form)
- Hörbeispiel 32: Ensemble (freier Abschnitt)
- Hörbeispiel 33: Ensemble (Musik 15. und 16. Szene)

Das alte Bürgertum (oder Dr. Bartolo: „Oh, was für Zeiten!")
- Hörbeispiel 34: Duett Rosina / Almaviva; Haltungen Bartolos

Die Frau (oder Rosina: „Bin bescheiden und sehr folgsam")
- Hörbeispiel 35: Beispiel aus dem 1. Satz Duett Rosina / Figaro
- Hörbeispiel 36: Zwischenspiel aus dem Duett Rosina / Figaro
- Hörbeispiel 37: Beispiel aus dem 2. Satz Duett Rosina / Figaro
- Hörbeispiel 38: Rezitativ Rosina (Maria Callas)
- Hörbeispiel 39: Rezitativ Rosina (Bianca Maria Casoni)
- Hörbeispiel 40: Finaletto

Übersicht der Videobeispiele

Im Sinne einer Empfehlung für die

9. und 10. Stunde:

- Video 1: Gioacchino Rossini, Il Barbiere di Siviglia, Regie J.-P. Ponnelle; Musikalische Leitung: Claudio Abbado. Mailand 1976

11.–16. Stunde:

- Video 2: Gioacchino Rossini, Il Barbiere di Siviglia (The Barber of Seville) Conductor: Alberto Zedda; Orchestra: Nederlandse Opera, Amsterdam; Staged by: Dario Fo, Amsterdam 1994;
- Video 3: Gioacchino Rossini, Il Barbiere di Siviglia (The Barber of Seville) Conductor: G. Morelli; Staged by: Mario Costa, Rom 1946

Arbeitsblätter

➢ siehe die folgenden Seiten 86–117

Die Handlung der Oper

Die Vorgeschichte spielt in Madrid. Zwar wurde sie von Rossini nicht vertont, ihre Kenntnis ist dennoch hilfreich:
Auf einer belebten Straße Madrids sieht Graf Almaviva die junge Rosina aus Sevilla. Sie weckt sofort sein Interesse und Almaviva beschließt, nachdem er Namen und Herkunft in Erfahrung gebracht hat, ihr nachzureisen. Allerdings fasst er den folgenschweren Entschluss, inkognito zu bleiben; er möchte nicht mehr wegen Geld und Titel geliebt werden und nennt sich einstweilen Lindoro, Student der Rechte. Die Handlung der Oper beginnt nach seiner Ankunft in Sevilla.
Mit allen Mitteln versucht dort Dr. Bartolo, der Vormund des Mädchens, zu verhindern, dass Almaviva sich ihr vorstellt und seine Liebe offenbart; denn wegen der Mitgift möchte der Alte selber sein Mündel heiraten.
Im ersten Akt der Oper scheitert Lindoro alias Almaviva mit einem leidenschaftlichen Ständchen vor der Haustür Rosinas. Verärgert und enttäuscht entlässt er die Musikanten. Plötzlich erscheint Figaro auf der Szene und führt sich mit der Arie „Largo al factotum" als wahrer Tausendsassa vor. Wie zu erwarten, werden sich Almaviva und Figaro, der vormals als Dichter am spanischen Hof angestellt war und nun in seiner Eigenschaft als Barbier bei Bartolo ein- und ausgeht, schnell einig. Figaro hilft Almaviva, sich Rosina zu nähern, und bekommt dafür eine nicht unerhebliche Bezahlung in Aussicht gestellt. Bevor Almaviva Figaros erste Idee umsetzt als verkleideter Soldat soll er mit einem Quartierschein Einlass in Bartolos Haus fordern –, haben die anderen drei Protagonisten Gelegenheit, sich vorzustellen. Während Rosina in ihrer Kammer das Los an der Seite Bartolos beklagt, warnt sie dieser eindringlich, ihn nicht zu hintergehen, und beschließt, da er offenbar schon über alles informiert wurde, zusammen mit dem Musiklehrer Don Basilio, den Grafen in der Stadt unmöglich zu machen. Almaviva bleibt es am Beginn des ersten Finales vorbehalten, verkleidet und volltrunken, im Hause Bartolos zunächst ein heilloses Durcheinander anzuzetteln, bevor Bartolo nach langer Suche mit einem Gegendokument endlich nachweisen kann, dass er von militärischen Einquartierungen freigestellt ist.
Der zweite Akt beginnt mit einem sublimeren Versuch: Wiederum auf Vorschlag Figaros erscheint Almaviva nun als verkleideter Musiklehrer im Hause Bartolo und stellt sich dem Doktor als Don Alonso, Schüler des angeblich erkrankten Basilios, vor. Da der Alte sehr argwöhnisch geworden ist, muss Alonso alias Almaviva zu einem Trick greifen: Er übergibt Bartolo einen Brief, der offenbar von einer fremden Dame stammt und an Almaviva gerichtet ist. Bartolo vermutet, es handele sich um Basilios Intrige – Rosina soll also denken, der Graf sei nur auf zahlreiche Abenteuer aus und spiele mit ihrer Liebe –, und lässt Alonso alias Almaviva vor.

Zunächst verfolgt Bartolo noch argwöhnisch die Gesangsstunde, dann überwältigt ihn immer wieder die Müdigkeit – Zeit genug für Almaviva, um als Lindoro mit Rosina zu flirten.
Der Auftritt Figaros, der seinen Pflichten als Barbier nachkommen will, und das völlig überraschende Erscheinen des angeblich todkranken Basilios lösen – wie schon am Ende des ersten Aktes – das typische Durcheinander aus. Eine Don Basilio eilig zugesteckte Geldbörse leistet Überzeugungsarbeit: Urplötzlich kränkelt Basilio doch, und er verschwindet ebenso schnell, wie er aufgetaucht war. Während Figaro schließlich den misstrauischen Alten rasiert, teilt der verkleidete Graf Rosina mit, er würde sie um Mitternacht aus dem Hause des Oheims entführen. Diesem ist es mittlerweile gelungen, Figaros eifrigen Händen zu entwischen. Da er mittlerweile die Verschwörung ahnt, wirft er Musiklehrer und Barbier kurzerhand zur Tür hinaus.
Nun ist Dr. Bartolo fest entschlossen, vollendete Tatsachen zu schaffen. Mit dem intriganten Alonso-Brief macht er Rosina glaubhaft, Lindoro sei ein Helfer des Grafen und seine Aufgabe bestehe darin, sie dem Schürzenjäger auszuliefern. Rosina ist empört und willigt in die Hochzeit mit Bartolo ein; auch versäumt sie es nicht, dem Oheim die geplante Entführung zu gestehen. Don Basilio wird nach einem Standesbeamten geschickt. Noch schnell gibt Bartolo Rosina zu verstehen, sie möge sich bis zu seiner Rückkehr in ihr Zimmer einzuschließen, und geht dann ab, um eilig die Stadtwache herbeizuholen.
Wieder erscheinen Figaro, der offenbar über eigene Schlüssel zum Hause Bartolos verfügt, und Almaviva. Rosina ist entrüstet über den geplanten Verrat. Nachdem der Student sich jedoch als Graf und nicht als Helfer des Grafen zu erkennen gibt, fällt sie überglücklich in seine Arme. Der eintreffende Beamte vollzieht augenblicklich die Trauung. Basilio, wiederum mit einer kleinen Geldspende gefügig gemacht, fungiert zusammen mit Figaro sogar als Trauzeuge. Der Geprellte ist Dr. Bartolo. Zu spät trifft er mit der Wache ein und kann dem glücklichen Paar – wahrscheinlich zähneknirschend – nur noch den Segen des Himmels wünschen.

Rossinis zweisätzige Form

Satzbezeichnung	Dramatischer Verlauf der Szene	Tonart / Tempo
Rezitativ	Einführung in die Situation	Grundtonart – langsames Tempo, vor der Arie schneller
1. Hauptsatz KANTABILE	zumeist lyrische Arie 1. Affekt (z. B. Freude, Liebe)	Grundtonart – langsames Tempo
Zwischensatz (Rezitativ)	Umbruch wird provoziert: neue Erkenntnisse (z. B. Verrat)	Dominante
2. Hauptsatz KABALETTA	Höhepunkt, Verarbeitung und Kontrastierung 2. Affekt (z. B. Verzweiflung, Angst)	Grundtonart oder Dominante – schnelles Tempo; Wiederholung möglich
STRETTA bzw. ***crescendo***	Auflösung oder weitere Steigerung der Emotionen	Dominante oder Grundtonart – weitere Steigerung des Tempos möglich

Methoden der Szenischen Interpretation

<table>
<tr><th colspan="2">Szenische Interpretation</th><th>... von Musiktheater</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Einführung</td><td colspan="2">Hineinversetzen in fremde Rollen, Situationen und Beziehungen
→ Kollektive und individuelle Einfühlungen</td></tr>
<tr><td colspan="2">Erfahrungs- und sachbezogene Feedbacks</td></tr>
<tr><td>Haltungen</td><td>„Zusammenspiel von inneren Vorstellungen, sozialen und politischen Einstellungen und äußeren körperlichen und sprachlichen Ausdrucks- und Handlungsweisen." (Scheller 1982, S. 234)</td><td>Geh- und Singhaltungen</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Erfahrungs- und sachbezogene Feedbacks</td></tr>
<tr><td>Standbilder</td><td rowspan="2">Handlungen und Haltungen der dargestellten Rollen werden „eingefroren" und von den Schülern durch ein „Hilfs-Ich" („Eindoppeln" oder „Ausdoppeln" der Rolle, Scheller 1981, S. 198) reflektiert.</td><td>Standbilder an der Musik überprüfen</td></tr>
<tr><td></td><td>Musikstopp-Standbildverfahren</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Erfahrungs- und sachbezogene Feedbacks</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Szenisches Spiel</td><td rowspan="2">Komplexe Methode der szenischen Interpretation: Es werden größere szenische Zusammengänge gespielt und interpretiert (vgl. Scheller 1991, S. 73ff.).</td><td>Szenische Improvisation mit Musik</td></tr>
<tr><td>Szenische Improvisation mit Musikstopp-Verfahren</td></tr>
<tr><td>Ausfühlung</td><td colspan="2">Komplementär zur Einfühlung: Reflexion der Erlebnisse (vgl. Scheller 1991, S. 98-107)</td></tr>
</table>

Informationstexte
(Die gesellschaftlichen Gruppen der Oper)

1. Der Adel

Die höfische Gesellschaft war sehr stark auf den Fürsten (Kaiser, König, Graf) bezogen, alles hing von ihm ab. Es gab eine strenge Hierarchie der Hofbeamten und -angestellten, deren einzelne Verhaltensnormen durch das Zeremoniell genau festgelegt waren. Vieles war verständlicherweise so geregelt, die Zeremonien am kaiserlichen Hof hätten ohne Würde keinen Sinn gehabt und Würde lässt sich nicht improvisieren. (...) Die meisten Bewohner der Residenz hatten allerdings kaum etwas zu tun; sie waren da um einen großen Hofstaat zu demonstrieren. Man/Frau vertrieb sich daher die Zeit mit Vergnügungen aller Art. Das Leben am Hofe verpflichtete zu einem aufwendigen Lebensstil, repräsentative Äußerlichkeit wurde in allen Lebensbereichen gepflegt: Kleidung, Frisur, Schmuck, sprachlicher Ausdruck, Gestik und Mimik (...) waren von größter Wichtigkeit. Im 19. Jahrhundert jedoch geriet der europäische Adel in eine schwere Legitimations- und Existenzkrise, nachdem er für mehr als ein Jahrtausend als herrschender Stand die Geschicke der europäischen Geschichte bestimmt hatte. Dennoch konnte er viele Vorrechte gegenüber der sich verbürgerlichenden Gesellschaft bis in unser Jahrhundert behaupten.

(zit. n.: Brinkmann, R. O., Szenische Interpretation von Opern. Die Hochzeit des Figaro. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Oldershausen 1992, S. 99)

2. Das alte Bürgertum

Ein Bürger wird genannt, welcher in einer Stadt seinen Wohnsitz aufgeschlagen und dort das Bürgerrecht hatte. Wer ein solcher Bürger sein wollte, musste das Bürgerrecht erworben haben, entweder vom Vater ererbt oder durch Aufnahme in die Bürgerschaft. Arme hatten jedoch keine Chance, es zu erwerben: Sie zählten wie Arbeiter, Tagelöhner, Gesinde und die meisten Handwerksgesellen zu den unterbürgerlichen Schichten. Der alte Bürgerstand verkörpert oft nur eine Minderheit unter den Stadtbewohnern, aber er repräsentiert den eigentlichen historischen Kern des Bürgertums; seine Wurzeln gehen bis in die Frühzeit der Feudalgesellschaft zurück. Dazu gehören Handwerksmeister, Apotheker, Anwälte und sehr wohlhabende Kaufleute, insgesamt also jene Gruppe, für die sich später auch der abwertende Ausdruck „Kleinbürger" einstellte, als sie gegenüber dem aufstrebenden neuen Bürgerlichen (Beamten- Bildungsbürgertum, freiberufliche Intelligenz) in die Defensive geriet. Das Bedürfnis, sich nach außen zu schützen, verlieh jenen Stadtbürgern einen streng konservativen Zug. Ihr Merkmal, sich allem Neuen zu verschließen, gab ihnen in den Augen kritischer Dichter den Anstrich des biedermeierlichen Philisters.

3. Das neue Bürgertum

Die verschiedenen Spielarten der „neuen Bürgerlichen" verdanken ihre wachsende Bedeutung den innovativen Impulsen und Tendenzen des 19. Jahrhunderts.

Das Beamten- und Bildungsbürgertum im Dienst des höfischen Staates: Viele Fürsten suchten die Hilfe einer Bürokratie, die sie von Widerständen des Adels und der Kirche unabhängig machten. Die neuen Bürger fanden in der Justizverwaltung, im Aufbau des Militär-, Universitäts- und Schulwesens ihre Tätigkeitsfelder. Die Fürsten verlangten von ihnen zwar Gehorsam und Unterordnung, auf der anderen Seite gewannen sie durch ihre wichtige Funktion eine stärkere Position gegenüber dem alten Stadtbürgertum. Dieses Eindringen bürgerlicher Mittelschichten in die Staatsverwaltung erlebte immer wieder Rückschläge, insbesondere in den Phasen politischer Repression wie in der Zeit nach 1815. In solchen Zeiten machte sich für die Kritischen unter den neuen Bürgerlichen die Staatsabhängigkeit in besonderer Weise bemerkbar: Disziplinarverfahren, Amtsenthebungen und Versetzungen waren keine Seltenheit.

Freiberufliche Intelligenz: Diese Gruppe reagierte auf die Chancen einer Wachstumsgesellschaft, welche im Zuge der Arbeitsteilung und Differenzierung der Lebensverhältnisse immer neue Berufsbilder entwickelte und es erlaubte, sich mit erworbener Bildung eine selbständige Existenz aufzubauen. Vereinzelt bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, vermehrt dann in der Jahrhundertmitte konnte der wachsende literarische Markt auch eine freiberufliche Intelligenz tragen.

Arbeitsauftrag:

Lest die Texte und macht euch ggf. Notizen! Ordnet Euch einer Gruppe zu! Überlegt zwei charakteristische (oder symbolische) Gebärden, Handbewegungen oder Haltungen für Eure Gruppe, die dann zur Musik erprobt werden.

Rossini und das *crescendo*

Der Musikwissenschaftler Marvin Tartak stellt fest, dass Rossinis *crescendi* stets für eine wachsende Aufregung stehen.
M. Tartak, The Two Barbieri, in: Music & Letters No. 4, vol. 50, S. 461

Der Komponist Luigi Dallapiccola spricht in seinem Aufsatz über die italienische Oper von einem „emotionalen crescendo".
L. Dallapiccola, Worte und Musik im Melodramma, in: Metzger u. a., S. 13

Der Musikwissenschaftler Volker Scherliess schreibt: „Ein einfacher Spannungsverlauf von Stau und Entladung liegt dem *crescendo* zugrunde!"
V. Scherliess, Gioacchino Rossini, 2. Auflage, Reinbek b. Hamburg 1993, S. 49

Arbeitsauftrag:
1) Nimm schriftlich zu den Aussagen Stellung! Bewerten die drei Autoren das Crescendo jeweils anders, völlig identisch oder setzen sie bei aller Gemeinsamkeit doch unterschiedliche Akzente? Ziehe zur Beantwortung deine Erfahrungen aus der Doppelstunde heran!
2) Informiere dich im Lexikon oder im Internet über die Biographie Rossinis!

Rollenbiographie: Graf Almaviva

Du bist 30 Jahre alt und von adliger Herkunft. Du lebst im ausgehenden 18. Jahrhundert am spanischen Hof, dem prächtigen El Escorial, in der Nähe der Stadt Madrid. Dort gibt es Hunderte von Zimmern und noch mehr Bedienstete, einen großen Park mit Springbrunnen, Wasserbecken und Statuen. Fast jede Woche kannst du zur Jagd ausreiten oder an einem großen Ball teilnehmen. Gerade diese abendliche Vergnügung hat es dir ermöglicht, viele Damen zu erobern. In letzter Zeit beginnst du dich jedoch mehr und mehr zu langweilen. Dir kommen Zweifel an den Konventionen und Eitelkeiten des Hofes. Du möchtest um deiner selbst willen geliebt werden. Du weißt auch, dass das luxuriöse Leben bei Hof von der Bevölkerung immer weniger akzeptiert wird. In Madrid hast du vor einigen Tagen eine junge Dame gesehen, die dein Interesse geweckt hat. Sie war in Begleitung eines älteren Herrn. Vor einigen Tagen hast du erfahren, dass sie aus Sevilla kommt und der Alte – er heißt Dr. Bartolo und ist Apotheker – überall behauptet hat, ihr Ehemann zu sein. Du hast beschlossen, nach Sevilla zu reisen. Um sicherzustellen, dass sie dich nicht wegen deiner adligen Herkunft liebt, wirst du dich als Student ausgeben. Du trägst also einfache Kleidung. In einer frühen Morgenstunde stehst du zusammen mit deinem Diener Fiorillo vor dem verschlossenen Haus. Du kannst den Balkon sehen. Um ihre Aufmerksamkeit zu wecken, hast du beschlossen, zu singen – erfolglos. Plötzlich triffst du Figaro wieder, dem du in Madrid eine Stelle in der königlichen Verwaltung beschafft hast. Ob er dir helfen kann?

Rollenbiographie: Dr. Bartolo

Du bist 60 Jahre alt, ein angesehener Bürger und lebst gegen Ende des 18. Jahrhunderts. Du übst in der spanischen Stadt Sevilla – wie schon dein Vater vor dir – seit vielen Jahrzehnten den Beruf des Apothekers aus. Ab und zu musst du nach Madrid, um etwas zu erledigen. Diese Reisen sind dir ein Gräuel. Vor allem die vielen Adligen magst du nicht. Am liebsten bleibst du in den eigenen vier Wänden.
Früher hast du dich häufig mit einem kleinen Kreis deinesgleichen getroffen. Seitdem viele Leute es vorziehen, zu dem neuen Apotheker zu gehen, bist du in finanzielle Verlegenheit gekommen. Du hast dich noch mehr zurückgezogen. Alle Neuerungen sind dir zuwider. Häufig unterhältst du dich mit dem Don Basilio, dem Musiklehrer, der Rosina, deren Vormundschaft du übernommen hast, Unterricht gibt und deine Ansichten teilt, über dieses Thema.
Euch beiden ist vor allem Figaro, der seit kurzem ein Barbiergeschäft in Sevilla unterhält, ein Dorn im Auge. Ihm laufen die Leute nur so zu. Da er sehr geschickt ist und sein Handwerk versteht, lässt auch du ihn – wohl oder übel – ins Haus kommen. Du wirst aber ein Auge auf ihn haben. „Man legt dich nicht so leicht rein!" Vor einigen Tagen hast du Don Basilio eingeweiht, dass du beabsichtigst, dein Mündel Rosina zu heiraten. Dir geht es dabei nicht um Liebe, vor allem interessiert dich ihre große Erbschaft. Zwar merkst du, dass deine Haushälterin Marzelline in dich verliebt ist; du erwiderst ihre Gefühle jedoch nicht. Der Musiklehrer, den du zwar nicht besonders magst, aber für dein Vorhaben als Verbündeten brauchst, berichtete dir gerade eben, dass aus der fernen Hauptstadt Graf Almaviva angekommen ist, der sich in Rosina verliebt hat und dich vielleicht um deine Hochzeit bringen könnte. Du bist fassungslos!

Rollenbiographie: Don Basilio

Du bist 50 Jahre alt und lebst im ausgehenden 18. Jahrhundert. Du bist noch nie lange außerhalb Sevillas gewesen. Warum auch? Es wäre viel zu gefährlich! Dein Geld verdienst du mehr recht als schlecht mit Musikstunden in den Bürgerhäusern. Besonders gern bist du in einem Haus am Marktplatz, wo die junge Rosina von dir unterrichtet wird. Ihr Vormund, der Hausherr Dr. Bartolo, hat sie vor vielen Jahren als Waisenkind zu sich genommen.

Mit Dr. Bartolo verstehst du dich sehr gut. Häufig unterhaltet ihr Euch darüber, dass früher alles besser war als heute. Auch ziehen immer wieder Fremde in Eure Stadt. Am schlimmsten ist dieser Figaro. Er kommt häufig in das Haus Bartolos und steckt seine Nase in alle Angelegenheiten. Auf ihn werdet ihr ein Auge haben müssen.

Vor einigen Tagen hat Dr. Bartolo dir anvertraut, er habe beschlossen, Rosina zu heiraten. Natürlich war dir sofort klar, dass er dabei nur ihre Erbschaft im Auge haben kann. Dennoch willst du ihn unterstützen, vielleicht fällt ja was für dich ab.

Da du in viele Häuser kommst und immer die Ohren auf hast, ist dir nicht entgangen, dass vor kurzem der Graf Almaviva aus Madrid angekommen ist. Er hat sich anscheinend in Rosina verliebt und will sie Dr. Bartolo streitig machen. Bartolo, dem du dies berichtest, ist entsetzt!

Rollenbiographie: Figaro

Du lebst am Ende des 18. Jahrhunderts in der spanischen Stadt Sevilla. Alle nennen dich Figaro. Du bist etwa 25 Jahre alt. Vieles hast du im Leben schon probiert. Über deine Herkunft und deine Eltern weißt du nichts. Deine große Vorlieben sind das Schreiben und die Musik; deshalb warst du zunächst viele Jahre in der Hauptstadt Madrid. Du hattest jedoch Probleme, dich als „Intellektueller" über Wasser zu halten.

Als der Graf Almaviva, für den du gelegentlich gearbeitet hast, dir einen Arbeitsplatz in der königlichen Verwaltung besorgte, warst du einverstanden. Die bürokratischen Tugenden (Autorität und Gehorsam) waren dir jedoch zuwider. Als schließlich herauskam, dass du deine Arbeitszeit häufig mit Dichten und Schreiben verbringst, wurde dir gekündigt. Nachdem dein Theaterstück auch noch scheiterte und aus Ärger über die Zensur und deine Kollegen, die das Werk mit allen Mitteln boykottierten, hast du beschlossen, dein Glück in Sevilla, einer entfernten Stadt, zu suchen und dort ein Handwerk als Barbier auszuüben.

Tagsüber arbeitest du in deinem Geschäft, das gut geht, dennoch bist du nicht abgeneigt, das eine oder andere Goldstück nebenher zu verdienen. In der Nacht gehst du deiner Kunst nach. Du schreibst und dichtest nicht nur, sondern machst auch Musik, was die Menschen in Sevilla besonders lieben. Häufig bist du auch im Haus des Dr. Bartolo, um ihn zu frisieren und zu rasieren. Der Alte und der Musiklehrer seines Mündels, Basilio, sind dir unsympathisch. Aber sein Mündel Rosina magst du sehr gerne. Du weißt, dass der Alte sie eingesperrt hat. Eines Morgens triffst du den Grafen Almaviva vor dem Haus Rosinas. Er ist aus Madrid gekommen, weil er sich in Rosina verliebt hat. Er ist ratlos und sehr reich.

Rollenbiographie: Fiorillo

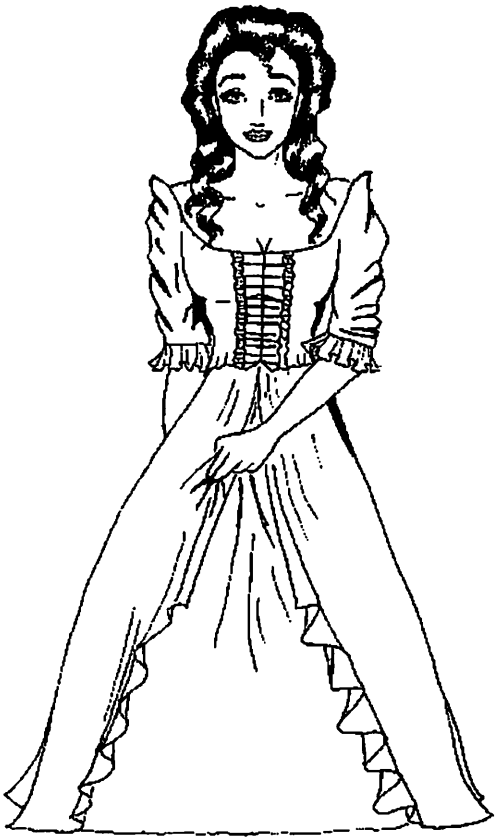
Du bist 20 Jahre alt, lebst im ausgehenden 18. Jahrhundert und stehst in den Diensten des Grafen Almaviva. Almaviva ist ein Adliger, der sich um Geld keine Gedanken machen muss. Da geht es dir anders. Er genießt im El Escorial, dem königlichen Hof in der Nähe von Madrid, das Leben in vollen Zügen. Du musst hingegen mit einem schmalen Verdienst, den du bei Hofe bekommst, deine Familie ernähren. In letzter Zeit beginnen Almaviva die nächtlichen Vergnügungen und Liebesaffären immer mehr zu langweilen. Häufig lässt er seine schlechte Laune an dir aus, da du ihn häufig auch außerhalb des Hofes begleitest.

Auf einer Straße hat er vor einigen Tagen eine junge Dame gesehen, die sofort sein Interesse geweckt hat. Sie war nur auf der Durchreise und in Begleitung eines älteren Herrn. Natürlich hat er sofort beschlossen, ihr nachzureisen. Dich wollte er dabeihaben. Am frühen Morgen steht ihr nun in Sevilla vor dem verschlossenen Haus. Nachdem er vergeblich versucht hat, ihr ein Ständchen zu bringen, unterhält er sich schon lange Zeit mit einem Fremden. Dich hat er dabei völlig vergessen. Dabei hast du die Musiker organisiert!

Rollenbiographie: Marzellina

Du bist 45 Jahre alt, lebst im ausgehenden 18. Jahrhundert und arbeitest als Haushälterin bei dem Apotheker Dr. Bartolo in Sevilla. Eigentlich macht dir deine Arbeit Spaß. In letzter Zeit machst du dir Gedanken, weil der Hausherr immer mürrischer wird. Immer seltener trifft er sich mit anderen Bürgern aus Sevilla. Da dir aufgefallen ist, dass immer weniger Kunden kommen, vermutest du, dass er vielleicht finanzielle Probleme hat. Vielleicht hängt es aber auch mit Rosina, seinem jungen Mündel zusammen, die im Haus lebt, seitdem Dr. Bartolo die Vormundschaft übernommen hat. Du magst sie gerne.
In letzter Zeit siehst du Dr. Bartolo häufig mit dem Musiklehrer Rosinas sprechen. Basilio gibt ihr Gesangsunterricht und ist dir nicht sonderlich sympathisch. Wenn Bartolo und Basilio sehen, dass du kommst, gehen sie in einen anderen Raum. Mehrmals konntest du sie aber belauschen und hören, dass der Alte plant, sein junges Mündel zu heiraten. Heute hast du gehört, dass Basilio ihn vor dem Grafen Almaviva warnte, der aus Madrid in die Stadt gekommen ist, um Rosina zu heiraten. Dr. Bartolo beschloss daraufhin, die Heirat so schnell wie möglich durchzuführen. Du bist über die Heiratspläne Dr. Bartolos furchtbar enttäuscht, da du selber eine große Zuneigung für ihn empfindest. Eigentlich ist er doch ein guter Kerl. Du hättest jetzt Lust, deine Stellung zu kündigen, aber irgendetwas hält dich davon ab.

Rollenbiographie: Rosina



Du lebst im ausgehenden 18. Jahrhundert. Vor einigen Wochen bist du volljährig geworden. Dennoch ist dir kaum danach zumute. Du lebst schon seit vielen Jahren im Haus des alten Dr. Bartolo, einem bürgerlichen Intriganten, der zwar nicht viel Geld hat, aber über Beziehungen verfügt. Als du ein kleines Kind warst, sind deine Eltern unerwartet gestorben. Durch Beziehungen ist es Bartolo gelungen, von einem Gericht die Vormundschaft zu erhalten. Du musstest als kleines Mädchen zu ihm in die spanische Provinzstadt Sevilla ziehen.
In Sevilla gefällt es dir überhaupt nicht. Du hast kaum Gelegenheit, einmal selbständig etwas zu unternehmen, denn dein Vormund weicht dir nicht von der Seite. Manchmal hat er dich sogar schon eingesperrt. Auch die Haushälterin Marzellina verhält sich in letzter Zeit merkwürdig. Bartolo sagt dauernd, wie hübsch du bist. Du vermutest, dass das mit deiner Volljährigkeit zusammenhängt.
Wahrscheinlich will er versuchen, dich sogar zu heiraten, um über dein Erbe zu verfügen. Die einzigen Lichtblicke sind der lustige Figaro, den Bartolo ins Haus kommen lässt, und die Gesangsstunden, die du nach wie vor nimmst. Basilio, der dich unterrichtet, ist jedoch eine merkwürdige Erscheinung. Du vermutest, dass er mit dem Alten unter einer Decke steckt.

Duett 1. Akt, 4. Szene (Figaro / Graf Almaviva)

Figaro: Strahlt auf mich der Glanz des Goldes,
fühl ich mich wie umgewandelt,
und ein Vulkan waltet
tief in mir voll Mut und Kraft
Graf: Lass sie sehn, die Macht des Goldes,
was sie noch aus dir entfaltet,
was sie noch aus dir gestaltet,
was sie uns zum Glücke schafft.
Figaro: Werfen Sie sich in die Kleider,
zum Beispiel ... eines Soldaten.
Graf: Eines Soldaten?
Figaro: Ja, mein Herr!
Graf: Bin Soldat ich, was tu ich dann?
Figaro: Heute kommen fremde Truppen!
Graf: Ja, und ihr Oberst ist mein Freund.
Figaro: Ich wette,
mit dem Einquartierungsbillette
finden Sie den Eingang frei.
Nun, was sagen Euer Gnaden?
Dies der erste von meinen Kniffen.
Beide: Dies der erste von den Kniffen,
darum hurtig zugegriffen.
Bravo, bravo, er führt uns zum Ziel
Figaro: Langsam, langsam! ... Ein neuer Einfall,
ha, das Gold schärft meinen Geist-
Herr, Sie stellen sich betrunken,
was man recht betrunken heißt.
Graf: Ich betrunken, doch warum?
Figaro: *(ahmt einen Betrunkenen nach)*
Wer im Wein sich so verlor,
dass er kaum noch stehen kann,
kommt mir nicht gefährlich vor,
so denkt sicher dieser Mann.
Beide: Dies der zweite von den Kniffen,
darum hurtig zugegriffen.
Bravo, bravo, er führt uns zum Ziel.

Protokoll: Duett 1. Akt, 4. Szene (Figaro / Graf Almaviva)

Thema	Möglicher Text	Begründung
Hörbeispiel Nr. 1		
Hörbeispiel Nr. 2		
Hörbeispiel Nr. 3		
Hörbeispiel Nr. 4		
Hörbeispiel Nr. 5		
Hörbeispiel Nr. 6		

Skizzen: Duett 1. Akt, 4. Szene (Figaro / Graf Almaviva)

Thema	Skizzen der geplanten Standbilder
Hörbeispiel Nr. 1	
Hörbeispiel Nr. 2	
Hörbeispiel Nr. 3	

Figaro / Graf Almaviva

Thema	Skizzen der geplanten Standbilder
Hörbeispiel Nr. 4	
Hörbeispiel Nr. 5	
Hörbeispiel Nr. 6	

Das Duett

Musikstücke, an denen ausschließlich zwei Stimmen und das Orchester beteiligt sind, werden in der Oper als Duett bezeichnet. Dem Duett kann, wie in unserem Beispiel, eine kurze Einleitung vorangehen. Die beiden Sänger setzten zunächst nicht gleichzeitig ein. Das wichtigste Kennzeichen des Duetts ist die zweisätzige Form (Satz A und Satz B). In jedem Satz können verschiedene Themen (Melodien) vorkommen.
Die beiden Sätze (A - B) im Duett „Strahlt auf mich der Blitz des Goldes" weisen unterschiedliche Kennzeichen auf. Im Spannungsfeld zwischen den Erfordernissen der Handlung (Notwendigkeit der Handlung, sich zu entwickeln) und der dazu komponierten Musik wurde die zweisätzige Form zur wichtigsten Großform der damaligen Zeit. Auch im BARBIER hatte Rossini damit ein Mittel zur Verfügung, das ihm gestattete, die Gefühlsentwicklung beider Sänger als Abfolge darzustellen. Das Gesamtbild der beiden Sätze ist durch eine Gefühlssteigerung geprägt. Beispielsweise:

Satz A = Zweifel → Satz B = Entschlossenheit
oder
Satz A = Erwartung → Satz B = Glück
oder
Satz A = Trauer → Satz B = Verzweiflung

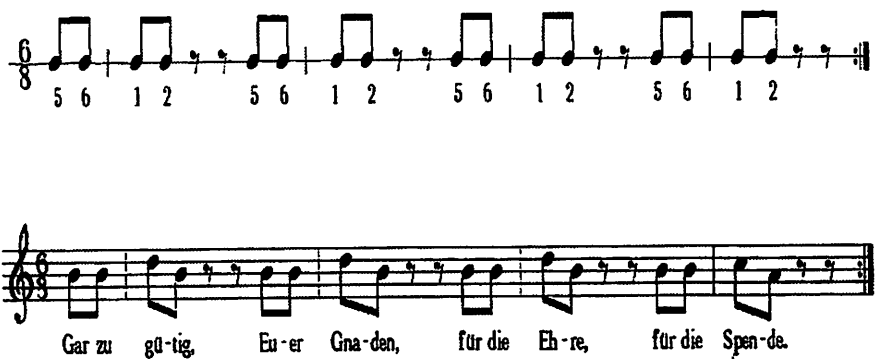
Zwischen den Sätzen A und B gibt es häufig ein Zwischenspiel, in dem auch im BARBIER VON SEVILLA zeitweilig kaum noch gesungen wird. Hier wird der Grund für den Gefühlsumschlag geliefert. Auch die Orchesterbegleitung ist reduziert, damit die Verständlichkeit des Textes größer wird. Man spricht von einem *Recitativo accompagnato* (durch das Orchester begleiteter (=*accompagnare*) Sprechgesang (=*recitare*), Gegenteil: *Recitativo secco* (nur durch ein Instrument begleiteter Sprechgesang).

Arbeitsauftrag:
1) Hör dir den Duett-Abschnitt auf der Kassette mehrmals an! Versuche nicht, an die Handlung zu denken, sondern allein die Musik zu beurteilen! Nimm nach Gehör eine Einteilung in „Einleitung, Satz A, Zwischenspiel und Satz B" vor! Welche Gefühlsentwicklung gibt es zwischen den beiden Sätzen? Mit welchen musikalischen Mitteln geschieht dies?
2) Wie arbeitet Rossini im Zwischenspiel?

Die Musiker

Ihr lebt seit vielen Jahren in Sevilla. Aus den Erzählungen eurer Väter wisst ihr noch von Zeiten, in denen Sevilla die reichste Stadt der Erde war. Aus dem Gold und Silber, welches aus den Kolonien kam, wurden hier die Münzen der spanischen Krone geprägt. Heute ist jedoch alles anders. Von der Schwarzen Pest und einem schweren Erdbeben haben sich Stadt und Bevölkerung nie wieder erholt. Ihr seid froh, dass ihr tagsüber in den Zigarrenfabriken euer Geld verdienen könnt; doch es reicht kaum.
Euer einziges Vergnügen ist es, abends durch die Stadt und die Schänken zu ziehen und zu musizieren. Manchmal macht ihr auch Musik mit Figaro. Ihr findet ihn etwas merkwürdig, da er vor einiger Zeit aus dem reichen Madrid kam, um hier einen Barbierladen zu eröffnen. Gestern hat der Diener Fiorillo euch gebeten, den Grafen Almaviva bei einem Ständchen musikalisch zu begleiten. Ihr steht nun zusammen mit Almaviva und Fiorillo vor dem Haus Dr. Bartolos. Ihr habt gut gespielt, nur ... die Angebetete ist nicht erschienen. Fiorillo zahlt euch aus, und ihr bedankt Euch beim Grafen!

Gar zu gütig, Euer Gnaden.
Für die Ehre, für die Spende.



Szenische Improvisation zur Musik

Nach den Anweisungen Dr. Bartolos wird seine Wohnung eingerichtet!

GRUPPE 1

1. Szene (Marzellina, Almaviva, Rosina und Bartolo)

- Marzellina öffnet dem Soldaten (der verkleidete Graf Almaviva) die Tür.
- Almaviva (als Soldat verkleidet) betritt die Wohnung, mimt einen Betrunkenen und macht dabei einen Höllenlärm.
- Dr. Bartolo kommt. Almaviva macht sich über ihn lustig.
- Rosina kommt hinzu, Bartolo will sie wieder in ihr Zimmer schicken.
- Almaviva stellt sich erneut betrunken und will den Raum mit Rosina verlassen.
- Almaviva zeigt daraufhin seinen Quartierbefehl – Bartolo beginnt, seine Quartierbefreiung zu suchen.
- Als Bartolo Almaviva die Quartierbefreiung schließlich zeigt, schlägt der sie ihm aus der Hand.

GRUPPE 2

2. Szene (Almaviva, Bartolo, Rosina, Marzellina und Basilio)

- Der Streit zwischen dem als Soldaten verkleideten Almaviva und Bartolo geht weiter.
- Almaviva kann Rosina heimlich eine Nachricht zustecken.
- Bartolo bekommt das mit, der Streit wird noch wütender.
- Marzellina und Basilio treten nacheinander auf und kommentieren die Situation.
- Rosina ist verzweifelt und denkt über ihre Lage nach.
- Bartolo will sie trösten
- Almaviva zieht seinen Säbel.
- Marzellina und Basilio versuchen, Bartolo in Schutz zu nehmen.

Arbeitsauftrag:
Hört in Ruhe die Musik zu Eurer Szene! Entwickelt anhand der Stichpunkte eine szenische Improvisation; lasst euch dabei durch die Musik inspirieren!

Finale 1. Akt (Das Ensemble)

Die Situation:
Als Soldat verkleidet und mit Quartierschein ausgestattet, verschafft sich Graf Almaviva Zutritt zum Haus Dr. Bartolos. Er will Rosina treffen. Bartolo, der durch Basilio bereits von Almavivas Anwesenheit in Sevilla erfahren hat, ist argwöhnisch gegenüber dem scheinbar betrunkenen Soldaten. Beide geraten in Streit, und Almaviva will seine Interessen schließlich mit Gewalt durchsetzen. Die anderen Anwesenden (Basilio, Rosina und Marzellina) versuchen, ihn zurückzuhalten.
Es kommt zu einem solchen Spektakel, dass sich die halbe Stadt vor dem Haus versammelt. Auch Figaro kommt und versucht, den Grafen zu besänftigen. Der Krach steigert sich aber weiter. Erst als die Wache anklopft, bekommen alle einen solchen Schrecken, dass es für einen kurzen Moment ruhiger wird.

Information:
Gioacchino Rossini komponierte zu dieser Handlung ein so genanntes „Final-Ensemble". Es ist der turbulente Höhepunkt des 1. Aktes. Alle Darsteller (bis auf Fiorillo) befinden sich auf der Bühne, bis der Vorhang geschlossen wird. Insgesamt hat es eine Länge von fast 15 Minuten. Auf der Kassette findest du einen Ausschnitt von ca. 5 Minuten. Das Hörbeispiel beginnt unmittelbar nach dem Klopfen der Wache an der Haustür.

Arbeitsauftrag:
Höre dir die Musik auf der Kassette in aller Ruhe an! Überlege anschließend, wie die Handlung nach der Frage des Offiziers weitergehen könnte, indem du versuchst, Hinweise darauf aus dem Hörbeispiel zu entnehmen! Mache dir Notizen (auch Skizzen), die wir in der nächsten Stunde benutzen können, um zu dieser Musik Standbilder zu entwickeln!

Finale 1. Akt (Das Ensemble)

Gioacchino Rossini (1792-1868) komponierte 1815/1816 zu der Handlung des 1. Finales (vgl. SM 10), die sein Textdichter Sterbini frei nach der Dichtung des Franzosen Beaumarchais verfasst hatte, ein Final-Ensemble. Es ist der turbulente Höhepunkt des 1. Aktes. Alle Darsteller (bis auf Fiorillo) befinden sich auf der Bühne. Insgesamt hat es eine Länge von fast 15 Minuten. Der italienische Komponist Giovanni Paisiello, der bereits 1782 einen BARBIER VON SEVILLA nach der Vorlage Beaumarchais' komponiert hatte, traf eine andere Entscheidung.

Arbeitsauftrag:
1) Lese zunächst den Text des Musikwissenschaftlers Volker Scherliess! Stelle anschließend (am Beispiel der Schlüsse des 1. Aktes) die wesentlichen Vor- und Nachteile der Opern Rossinis und Paisiellos zusammen!
2) Welche Erfahrungen hast du beim szenischen Spiel dieses Final-Ensembles (in der Rossini-Fassung) gemacht? Wie hast du die anderen Schüler wahrgenommen? Bestätigt oder widerspricht der Text deine/n Eindrücke/n?

Arbeitstext:
„Eine Tatsache scheint zunächst beiläufig: Rossini setzte im Gegensatz zu Paisiello den Chor ein. Das hatte jedoch weitreichende Konsequenzen für die Anlage der Oper, und zwar für die dramaturgisch entscheidenden Szenen, die Finali. Es ist weniger auffällig am Schluss des 2. Aktes, also am Ende der Oper, wo der Auftritt des Chors kaum zwingend wirkt [...]. Ganz entscheidend wird es aber im Finale des 1. Aktes. Man vergleiche die entsprechenden Szenen: Bei Paisiello ist die Funktion des verkleideten Lindoro erfüllt, sobald er seinen Brief hat fallen und in Rosinas Hände gelangen lassen: er kann sich ebenso schnell zurückziehen, wie er gekommen war. Ganz anders bei Rossini: Der Krawall im Haus des Dottore ruft die Hüter der öffentlichen Ordnung auf den Plan. Hier schafft das Auftreten des Offiziers mit seinen Wachsoldaten eine unerwartete, folgenreiche Situation. Eben wollen sie, wie es ihre Pflicht und aus der Sicht Dottore Bartolos ganz in der Ordnung ist, den Störenfried Lindoro verhaften: da gibt sich dieser dem Offizier als Graf Almaviva zu erkennen. Zur allgemeinen Verblüffung lässt die Wache von ihm ab. Wie versteinert steht Bartolo da. Die Ordnung seiner Welt scheint auf den Kopf gestellt. Sein Umkippen von größter Erregung in Bewegungslosigkeit (Freddo ed immobile come una statua / Fiato non restagli da respirar – starr und unbewegt wie eine Statue hat's ihm den Atem verschlagen) und der Wechsel wieder von starrem Entsetzen in atemlose Hektik sind Momente höchst buffonesker Wirkung.

Arbeitstext (Fortsetzung):

Rossini hat aber dadurch, wie er im 1. Finale den Chor einsetzte, aus der aufführungspraktischen Not mehr als eine Tugend gemacht: er hat das alte Postulat der Opera buffa, wie es von Lorenzo Da Ponte formuliert worden war, glänzend erfüllt: *„Das Finale ... ist eine Art von Komödchen oder kleinem Drama für sich. Es verlangt eine neue Verknüpfung der Handlung und ganz spezielle Bemühungen. In ihm muss alles ganz besonders zur Geltung kommen: das Genie des Kapellmeisters, die Kraft der Sänger und die größte theatralische Wirkung. Das Rezitativ ist ausgeschlossen. Alles wird gesungen und jede Gesangsart muss vorkommen:*
Adagio, Allegro, Andante, Amabile, Armonioso, Strepitoso, Arcistrepitoso, Strepitosissimo [deutsch etwa: ein Mordslärm!]. *Damit schließt ein Finale fasst immer. Man nennt das in einem musikalischen Begriff die Chiusa [von chiudere = schließen] oder Stretta [von stringere = zusammenpressen]; ich weiß nicht ob deshalb, weil sich in ihr die Form des Dramas zusammenzieht oder weil sie im allgemeinen nicht ein – sondern hundertmal das arme Hirn des Dichters, der die Worte schreiben muss, auspresst. In diesem Finale müssen – das ist Theaterregel – alle Sänger, egal wie viele und auf welche Weise, auf der Bühne erscheinen. Selbst wenn es dreihundert wären, müssen sie allein, zu zweien, zu dritt, zu sechst, zehnt und sechzig ihre Soli, Duette, Terzette, Sextette, Sechzigtette singen. Und wenn die Anlage des Dramas es nicht erlaubt, muss der Dichter es möglich machen, ungeachtet des gesunden Menschenverstandes und aller Aristotelese der Welt. Und wenn sich dann zeigt, dass es schlecht geht, umso schlimmer für ihn."* (Lorenzo Da Ponte) In unserem Fall also: um so besser für Sterbini und Rossini.

Allerdings kommen durch diese Maßnahme einige bei Beaumarchais vorgegebene Handlungsmomente zu kurz: Bartolos Neugierde, den Brief zu lesen; Rosinas Beteuerung, es handle sich um ein belangloses Stück Papier; Bartolos Insistieren; Rosinas vorgetäuschte Ohnmacht; Bartolos heimliche Lektüre des falschen Briefes; seine Einsicht, doch allzu argwöhnisch gewesen zu sein und sein Bitten um Vergebung; Rosinas scheinheiliges Einlenken – all dies sind Momente von äußerst komödiantischer Wirkung. Bei Paisiello stehen sie im Rezitativ und können auf der Bühne voll ausgespielt werden! Bei Rossini dagegen sind sie im großen Ensemble aufgegangen, ohne noch im einzelnen angemessen zur Geltung zu kommen."

aus: V. Scherliess, Gioacchino Rossini, 2. Auflage. Reinbek b. Hamburg 1993, S. 60f.

buffonesk: (hier) komisch
Da Ponte: ital. Schriftsteller, bekannt als Librettist Mozarts
Postulat: (hier) Forderung, Gebot

Das Duett (2. Akt)
Rosina, Don Alonso (Almaviva); Haltungen Dr. Bartolos

Informationen:
Zur Handlung: Doktor Bartolo ist zunächst misstrauisch gegenüber Don Alonso (Graf Almaviva), dem angeblichen Vertreter des erkrankten Musiklehrers Basilio. Da der Graf jedoch glaubhaft versichert, sein Besuch wäre Teil der geplante Verleumdung, erlaubt Bartolo ihm, die Gesangsstunde zu halten. Don Alonso begleitet Rosina am Klavier. Bartolo beobachtet beide.

Zur Musik: In dem Ausschnitt des Duetts sind zwei unterschiedliche Sätze zu hören~ Der erste Satz wirkt durch seine extremen Koloraturen (Ziergesang) und die Anklänge an die Da-Capo-Form (a-b-a) sehr traditionell. Der zweite Satz bringt durch das treibende Orchester den für Rossini typischen Gefühlswechsel.

Arbeitsaufträge für die Gruppenarbeit:
1) Bereits im ersten Akt bezeichnet Dr. Bartolo die neue „zweisätzige Form" in der Oper als dumm und langweilig. Wie wird er reagieren, wenn durch den unvermittelt einsetzenden 2. Satz aus dem sehr traditionellen Stück plötzlich ein modernes Stück wird? Überlegt Euch Haltungen, die seinen Gefühlswechsel deutlich machen!

2) Beim BARBIER VON SEVILLA handelt es sich um eine Opera buffa (komische Oper). Es ist daher anzunehmen, dass Rossini, der selber ein erklärter Vertreter der zweisätzigen Form war, in dieser Szene eher daran gedacht hat, Bartolos Standpunkt zu parodieren! Welche szenischen Möglichkeiten gibt es dafür? Bitte bedenkt, dass Rosina und der als Musiklehrer verkleidete Graf im zweiten Satz heimlich Botschaften austauschen können.

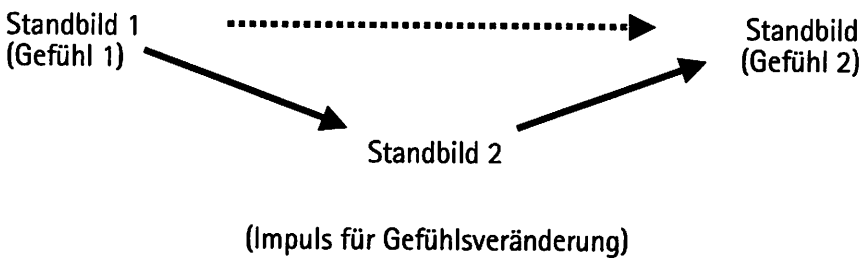
Rosina-Figaro (Rezitativ)
1. Akt, 9. Szene

Rosina: Sag mir, lieber Figaro,
wer war der Herr, der hier so schön gesungen?
Figaro: Ach, das war mein Vetter.
Ein braver Bursche, kluges Köpfchen,
ein gutes Herz! Er will hier seine Studien vollenden;
und wenn es geht, will er sein Glück versuchen.
Rosina: Sein Glück macht er bestimmt.
Figaro: O das möcht' ich bezweifeln.
Ganz im Vertrauen, er hat einen Fehler.
Rosina: Einen großen Fehler?
Figaro: Ja, sehr groß, er ist verliebt zum Sterben!
Rosina: So, wahrhaftig? Ganz offen gesagt:
Ich selber bin auf ihn äußerst neugierig.
Figaro: Wieso denn?
Rosina: Willst du's nicht glauben?
Figaro: O doch!
Rosina: Und seine Schöne, sag mir, sie wohnt sicher weit weg?
Figaro: O nein, das heißt, hier, zwei Schritte!
Rosina: Doch, ist schön sie?
Figaro: Ja, sie ist sehr schön!
Rosina: Ihr Name?
Figaro: Auch noch den Namen? Ihr Name? Ein schöner Name, sie nennt sich...
Rosina: Wohlan, wie heißt sie?
Figaro: Ach die Arme, sie nennt sich: R-o-Ro-s-i-si-n-a-na; ROSINA!

Rosina-Figaro (Das Duett)

Information:
Dem Rezitativ (1. Akt, 9. Szene) folgt ein Duett, welches den für Rossini typischen formalen Aufbau aufweist. Am Ende des Duetts verlässt Figaro mit einem Brief von Rosina an Almaviva (Lindoro) den Raum.

Arbeitsauftrag für die Gruppenarbeit:
Überlegt Euch, was in dem Duett mit Blick auf die Übergabe des Briefes passieren könnte! Berücksichtigt dabei, welche Haltungen und Eigenschaften Rosinas bereits im Rezitativ zutage treten. Entwickelt für das Duett drei Standbilder, die insbesondere mit Blick auf Rosina folgende Kriterien erfüllen:



Spielszene „Das missbrauchte Vertrauen"

Seit einigen Wochen geht Kerstin mit Thomas, ihrer neuen Eroberung, den sie auf der Fete eines Schulkameraden kennen lernte. Jeden Abend telefoniert sie nun mit Thomas, der in der nahe gelegenen Stadt wohnt. Aufgrund der neuen Gebührenordnung der Telekom kann ihr Vater jedoch bald die Telefonrechnung nicht mehr bezahlen.
Es beginnt ein eifriger Briefwechsel, in dem Kerstin Thomas ihre geheimsten Wünsche offenbart. Um so wütender ist sie, als Freundin Anika ihr erzählt, dass Thomas ihre Briefe einem Bekannten ausgehändigt hat. Am Wochenende treffen sich beide in der Disco:

Thomas (zu Kerstin): Hallo, mein Schatz!
Kerstin: Rühr mich nicht an!

Thomas:

Kerstin:

Thomas:

Kerstin:

(usw.)

Arbeitsauftrag:
Schreibt den Dialog weiter! Ein Happyend muss nicht sein! Wichtig ist, wie sich das Gespräch im nächsten Augenblick entwickelt!?

Das Rezitativ (2. Akt, 9. Szene)

Information:
Dem als Musiklehrer (Don Alonso) verkleideten Almaviva (Lindoro) ist es gelungen, Rosina mitzuteilen, dass er sie um Mitternacht befreien wird. Längst weiß Rosina: Es handelt sich bei Don Alonso nicht um den armen Studenten Lindoro, sondern um einen Grafen.

Die Situation:
Es ist Mitternacht. Über eine Leiter betreten Almaviva und Figaro das Haus. Dr. Bartolo ist abwesend. Es beginnt folgender Dialog:

Figaro: Na endlich sind wir so weit.
Graf: Figaro, deine Hand! Hölle und Teufel, was ist das für ein Wetter?
Figaro: Wetter, ganz für Verliebte!
Graf: He, zünde ein Licht an!
(Figaro zündet die Kerzen an.)
Doch wo ist nur Rosina?
Figaro: Wir wollen sehen; da ist sie endlich!
Graf: *(nähert sich Rosina)* O du Geliebte!
Rosina: Rühr mich nicht an!

Haltungen	mögliche Gedanken Rosinas
aggressiv	
kess	
unsicher	
ängstlich	
traurig	
verliebt	
stolz	

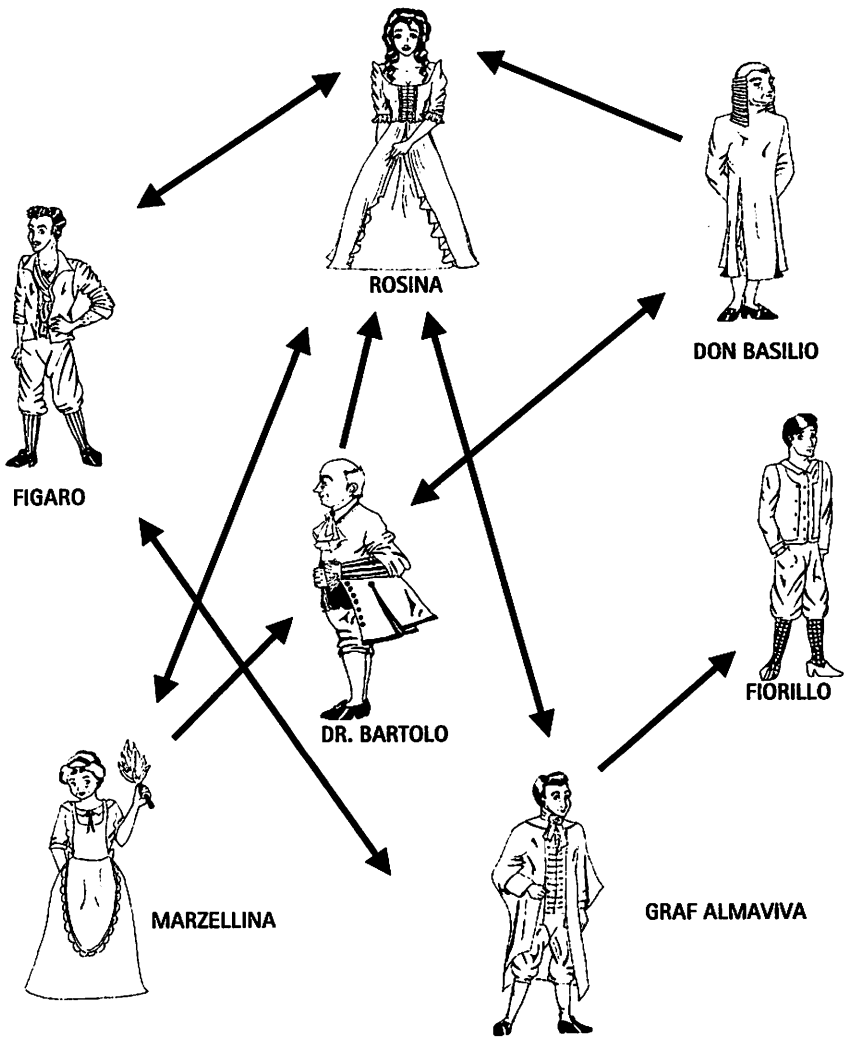
Das „Ius primae noctis"-Problem

Information:
„Ius primae noctis" (lat.: Das Recht der ersten Nacht) bedeutet in Frankreich, Schottland, Spanien und der Schweiz das dem adligen Grundherrn gegenüber einer hörigen Braut zustehende Recht auf die Brautnacht. Durch eine Leistung des Bräutigams konnte das Recht abgekauft werden. Das „Ius primae noctis", das einem Herrscher den weitest gehenden Anspruch auf eine Untertanin bietet – nämlich den Anspruch auf die Entjungferung –, lässt sich als geschriebenes Gesetz nicht nachweisen, doch es wurde immer wieder als abschreckendes Beispiel, als Entlarvung von Machtmissbrauch und zur Demonstration des Gegensatzes zwischen Bürgertum und Adel zitiert.

Wie wird Rosinas Zukunft unter diesen Umständen aussehen?
Welche Alternativen hätte sie gehabt?

Das Beziehungsgefüge der Oper

Das Beziehungsgefüge der Oper



Alternativ: Soziogramm mit Fotos der verkleideten Schüler

Die Begründung für oder gegen die Behandlung einer bestimmten Oper im schulischen Musikunterricht wird in der Regel über die inhaltliche Ebene getroffen. Natürlich ist es wichtig zu fragen, welche für die Lebenswirklichkeit der Schüler relevanten Momente die Handlung bietet. Doch reicht das für das komplexe Genre Oper wirklich aus? Muss nicht auch die didaktische Relevanz der Musik überprüft werden?

Dieses Büchlein dokumentiert eine Unterrichtsreihe zur bekannten Rossini-Oper Der Barbier von Sevilla. Schülerinnen und Schüler aus einem Grundkurs Musik (11. Schuljahr) erarbeiten handlungsorientiert die für Rossini typische musikdramatische Formel, die dem Barbier ebenso wie vielen anderen Opern zugrunde liegt. Dabei werden Möglichkeiten vorgestellt und erprobt, bereits vorhandene Methoden der Szenischen Interpretation einzusetzen und um musikpraktische Phasen zu ergänzen. Neben dem szenischen Arrangement steht die musikalische Substanz der Oper als gleichberechtigtes Material zur Verfügung.

musikpädagogik konkret Band 4

ISBN 3-89639-375-8
12,80 €